

# **Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Erityispedagogiikan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
(artikkelimuotoinen) 30 op  
Kasvatustiede  
Joulukuu 2020  
Emmi Hurmeranta

Ohjaaja: Pirjo Aunio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Emmi Hurmeranta		
Työn nimi - Arbetets titel Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla		
Title The stress, coping and mindset of special education teachers during the remote learning period caused by COVID-19 pandemic: reviewing experiences with the Coping-Competence-Context -model of teacher stress		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Pirjo Aunio	Aika - Datum - Month and year 12/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 20 s + 1 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Tämän artikkelikäsikirjoituksen tavoitteena oli tarkastella peruskoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien kuormitusta, palautumista sekä ajattelutapoja COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana. Tavoitteena oli selvittää, millaisia kuormitus- ja palautumiskokemuksia opettajilla oli etäopetusaikana, sekä millaisia ajattelutapoja ja asenteita opettajilla oli kuormitusta kohdattaessa. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin, millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Tarkastelussa hyödynnettiin Coping-Competence-Context (3C) -mallia.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelemalla eri puolilla Suomea työskenteleviä laaja-alaisia erityisopettajia (n=11), jotka toimivat opettajina peruskoulussa etäopetusjakson aikana. Etäyhteyksin toteutetuissa teemahaastatteluissa vastaajia pyydettiin kuvaamaan kokemuksia työn kuormittavuudesta, työstä palautumisesta, sekä ajattelutavoista ja asenteista työn suorittamista kohtaan. Aineisto analysoitiin teoreettista sisällönanalyysia käyttäen, ja aineiston järjestämisessä käytettiin ATLAS.ti -analysointiohjelman versiota 8.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tulokset osoittivat, että laaja-alaisten erityisopettajien kokema kuormitus oli pääosin emotionaalista, esimerkiksi päivittäisiin työn muutoksiin liittyvää turhautumista. Palautumiskeinoja käytettiin monipuolisesti, niiden käyttöä lisättiin ja uusia keinoja otettiin käyttöön etäopetusjakson aikana. Ajattelutapoja tarkasteltaessa ilmeni, että opettajista he, jotka uskoivat etäopetusjakson olevan vaikutuksiltaan haitallista, kokivat keskimääräistä voimakkaampaa kuormitusta. Sen sijaan ne opettajat, jotka uskoivat etäopetusjakson hyötyihin, kokivat niin lievää kuin voimakasta kuormitusta. 3C-mallin oletus siitä, että metakognitiivisten näkökulmien ja kuormituksen voimakkuuden välillä on yhteys, sai vain osittain tukea. Artikkelikäsikirjoitus ”Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla” on tarkoitus julkaista NMI Bulletin -julkaisussa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ajattelutavat, COVID-19, laaja-alainen erityisopettaja, palautuminen, työkuormitus		
Keywords Coping, COVID-19, mindset, special education teacher, coping, teacher stress		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Emmi Hurmeranta		
Työn nimi - Arbetets titel Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla		
Title The stress, coping and mindset of special education teachers during the remote teaching and learning period caused by COVID-19 pandemic: reviewing experiences with the Coping-Competence-Context -model of teacher stress		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Pirjo Aunio	Aika - Datum - Month and year December 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 20 pp. + 1 appendix
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Objective.</b> The aim of this article-type master's thesis was to examine the stress, coping, and metacognitive perspectives of special education teachers working in primary school during the remote teaching and learning period caused by the COVID-19 pandemic. The aim of the study was to examine what kind of stress and coping experiences the teachers had during the remote learning period, as well as what kind of mindset the teachers had when facing the workload. In addition, the dissertation examined the connection between teachers' ways of thinking and experiencing the intensity of workload. Experiences were examined using the Coping-Competence-Context (3C)-model.</p> <p><b>Method.</b> The data of the study was collected by thematic interviews with special education teachers (n = 11) working in different parts of Finland. Teachers were working in primary schools during the remote teaching and learning period. In these interviews conducted remotely, respondents were asked to describe their experiences of workload, recovery from work, and mindset and attitudes towards work. The data were analyzed using theoretical content analysis. Qualitative analysis program ATLAS.ti version 8 was used to organize the data.</p> <p><b>Results and conclusions.</b> The workload experienced by special education teachers was mainly emotional, and often related to daily work changes. The coping strategies were used in a variety of ways, and their use was increased and new means were introduced during the remote learning period. The part of the 3C model focusing on recovery received support from teachers' experiences, suggesting that teacher workload and recovery are directly related. The link between metacognitive perspectives and intensity of the workload was only partially supported: two teachers who had a stress-is-debilitating mindset experienced a higher-than-average workload. Instead, nine teachers who had a stress-is-enhancing mindset experienced both light and intense workload. The article "Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla" is to be published in the NMI Bulletin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ajattelutavat, COVID-19, laaja-alainen erityisopettaja, palautuminen, työkuormitus		
Keywords Coping, COVID-19, mindset, special education teacher, teacher stress		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

KOONTIOSUUDEN ALUKSI .....	1
1 JOHDANTO .....	2
1.1 Coping-Competence-Context (3C) -malli opettajan kuormituksen kuvaajana ..	3
1.1.1 Työkuormitukseen vaikuttavat osatekijät ja niiden väliset suhteet .....	4
1.2 Opettajien työkuormituksen ja palautumisen erityispiirteitä .....	6
1.2.1 Työkuormitus.....	6
1.2.2 Palautuminen .....	7
1.3 Tutkimuksen tarkoitus .....	8
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	9
2.1 Osallistujat .....	9
2.2 Menetelmä .....	10
2.3 Aineiston analysointi .....	11
3 TULOKSET .....	13
4 POHDINTA .....	14
4.1 Tutkimuksen rajoitukset .....	16
LÄHTEET .....	17
LIITE: ARTIKKELIKÄSIKIRJOITUS .....	1

## TAULUKOT

Taulukko 1. Osallistujien taustatiedot .....	10
--	----

## KUVAT

Kuva 1. Transaktiomalli (mukaillen Goh ym., 2010; Lazarus, 1990). ....	3
Kuva 2. Coping-Competence-Context (3C) -malli (mukaillen Herman ym., 2020). ....	5

## Koontiosuuden aluksi

Tämä tutkielmani koontiosuus esittelee artikkelikäsikirjoitukseni teoreettista taustaa, tutkimuksen toteuttamista ja menetelmien käyttöä sekä tuloksia ja pohdintaa. Tutkimustulokset on koottu tutkimusongelmittain lyhyesti. Pohdintaa ja tutkimuksen rajoituksia tarkastelevaa osuutta on myös tiivistetty. Artikkelikäsikirjoitus on kokonaisuudessaan liitteenä (liite 1).

Artikkelikäsikirjoitus on kokonaan tutkielman tekijän omaa kontribuutiota. Artikkelikäsikirjoituksen viimeistely NMI Bulletin -julkaisuun lähetettäväksi tehdään yhdessä ohjaajan kanssa vasta sen jälkeen, kun tiedekuntaneuvosto on hyväksynyt pro gradu -tutkielman.

**Julkaisukanavan esittely:** Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin on suomalainen kasvatustieteen ammattilaisille ja tutkijoille tarkoitettu julkaisu, joka tarjoaa lukijoille uutta tietoa oppimisen ja oppimisvaikeuksien ajankohtaisesta tutkimuksesta. Lehti julkaisee vertaisarvioituja artikkeleita, katsauksia, kokeiluja ja käytänteitä, jotka käsittelevät lasten ja nuorten kehitystä ja oppimista. NMI Bulletin esittelee ja kuvaa myös käytännön työtä, johon oma artikkelikäsikirjoitukseni liittyy. Lehden tavoitteena on julkaista korkeatasoista tutkimusta ja ajankohtaista tietoa kentällä toimiviksi todetuista käytänteistä. (<https://bulletin.nmi.fi/>). Kirjoittajaohjeet on koottu nettisivustolle <https://bulletin.nmi.fi/ohjeita-kirjoittajille/>. NMI Bulletinin julkaisemissa artikkelikäsikirjoituksissa käytetään APA:n ohjeita (7. painos) (<https://apastyle.apa.org/>).

# 1 Johdanto

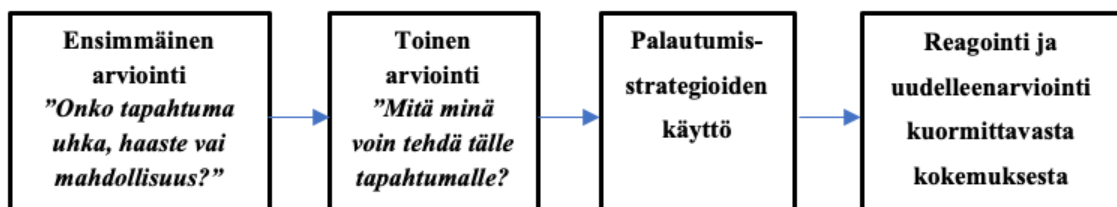
COVID-19-pandemia on saanut ihmiset ympäri maailmaa seuraamaan, miten taudin eteneminen vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan. Suomessa koulutuksen yhteydessä määrättiin lähiopetuksen keskeyttäminen ja opetuksen järjestäminen etäyhteyksien avulla (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Noin kaksi kuukautta kestäneen etäopetuksen järjestäminen kaikilla koulutusasteilla oli massiivinen ratkaisu, johon koulut olivat ehtineet varautua vain lyhyen aikaa.

Kriisien, kuten kansalaislevottomuuksien, luonnonkatastrofien tai pandemioiden, on nähty voimistavat opettajan työkuormitukseen liittyviä tekijöitä (Talidong & Toquero, 2020). Laaja-alaiset erityisopettajat kokevat kriisiajan ulkopuolella työnsä haasteina epäselvän työprofiilin, yhteistyö- ja suunnitteluajan tarpeen ja liian suuren työmäärän (Takala ym., 2009). Aiemmat tutkimukset COVID-19-pandemian aiheuttamista vaikutuksista opettajien hyvinvointiin nostavat esiin keskeisiä teemoja, joita ovat opettajien huoli oppilaiden hyvinvoinnista (Wong & Moorhouse, 2020), epävarmuuden tunne (Kim & Asbury, 2020) sekä etäopetuksessa käytettävien välineiden ja digiosaamisen puute (Trust & Whalen, 2020).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia vuoden 2020 keväällä COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana Coping-Competence-Context (3C) -mallin (Herman ym., 2020) avulla. Etäopetuksen järjestäminen, tilanteiden ennakoimattomuus sekä oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen toivat etäopetuksen myötä opettajien työhön uudenlaisia haasteita. Tavoitteena on selvittää, millaisia kuormitus- ja palautumiskokemuksia sekä ajattelutapoja opettajilla oli etäopetusjaksolla, ja millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen.

## 1.1 Coping-Competence-Context (3C) -malli opettajan kuormituksen kuvaajana

Keskeisimmät lähestymistavat opettajien työn kuormitusta ja palautumista käsittelevään tutkimukseen ovat transaktioteoria (Lazarus, 1990), opettajien stressitutkimus (Kyriacou, 2001), sekä opettajien palautumismekanismeja erittelevä tutkimus (esim. Sonnentag & Fritz, 2015). Aiempi tutkimus painottuu pitkälti kuormituksen ja palautumisen näkökohtiin sekä näiden tasapainoon liittyviin ilmiöihin (esim. Demerouti ja Bakker, 2011; Meijman ja Mulder, 1998). Coping-Competence-Context (3C) -malli (Herman ym., 2020) nostaa ajattelutavat ja asenteet esiin tärkeinä palautumistekijöinä, ja sen teoreettinen pohja on kuormituksen transaktiomallissa (Kuva 1) (Lazarus & Folkman, 1984; viitattu Herman ym., 2020, s. 70), ajattelutapa-teoriassa (Crum ym., 2017), sekä prososiaalisessa luokahuonemallissa (Jennings & Greenberg, 2009). Transaktiomallissa (transactional theory of stress) kuormitus määritellään emotionaaliseksi, kognitiiviseksi ja fysiologiseksi kokemukseksi, jossa ihmiseen kohdistuu niin paljon haasteita, että sopeutumiseen käytettävissä olevat voimavarat tai resurssit uhkaavat ylittyä tai ylittyvät (Herman ym., 2020; Lazarus, 1990). Palautuakseen kuormituksesta työntekijän on saatava voimavarojaan takaisin, mikä mahdollistuu työhön liittymättömillä aktiviteeteilla ja tapahtumilla (Garrick ym., 2018).



Kuva 1. Transaktiomalli (mukaillen Goh ym., 2010; Lazarus, 1990).

Transaktiomallissa korostuu kolmenlainen arviointi, mikä liittyy palautumisstrategioiden käyttämiseen ja kuormittavan kokemuksen uudelleenarviointiin (Goh ym., 2010; Lazarus, 1990). Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan, onko tapahtuma haitallinen uhka, vai onko se myönteinen haaste tai mahdollisuus (Herman ym., 2020). Lazaruksen (1990) määritelmän mukaan uhka on välittömän vahingon ennakointia, ja haaste nähdään kyvykkyytenä kohdata vaatimukset. Toinen arviointi keskittyy siihen, mitä henkilö voi tehdä tai miten toimia tapahtuman suhteen, jonka jälkeen otetaan palautumisstrategiat käyttöön, ja viimeisenä uudelleenarvioidaan kuormittava kokemus ja sen seuraukset (Lazarus, 1990).



Transaktiomallissa palautumisstrategiat jakautuvat kahdenlaisiin: emootiokeskeisillä strategioilla pyritään löytämään uusi näkökulma kuormituksen aiheuttajaan, ja ongelmanratkaisu -strategioilla pyritään vaikuttamaan suoraan kuormituksen aiheuttaneeseen ongelmaan (Lazarus, 1990). Kyriacou (2001) määrittelee strategiat suoran toiminnan strategioiksi tai lievittäviksi strategioiksi: suoran toiminnan strategiat ovat asioita, joita opettaja voi tehdä ja jotka parhaimmillaan poistavat kuormituksen lähteen, ja näihin strategioihin voi liittyä uuden tiedon tai työtapojen kehittymistä. Lievittävät/emootiokeskeiset strategiat, kuten rentoutuminen töiden jälkeen tai kuormittavan tilanteen reflektointi toisen henkilön kanssa, liittyvät tunteisiin ja siihen, miten henkilö reagoi kuormitukseen tai kuormituksen aiheuttajaan (Kyriacou, 2001).

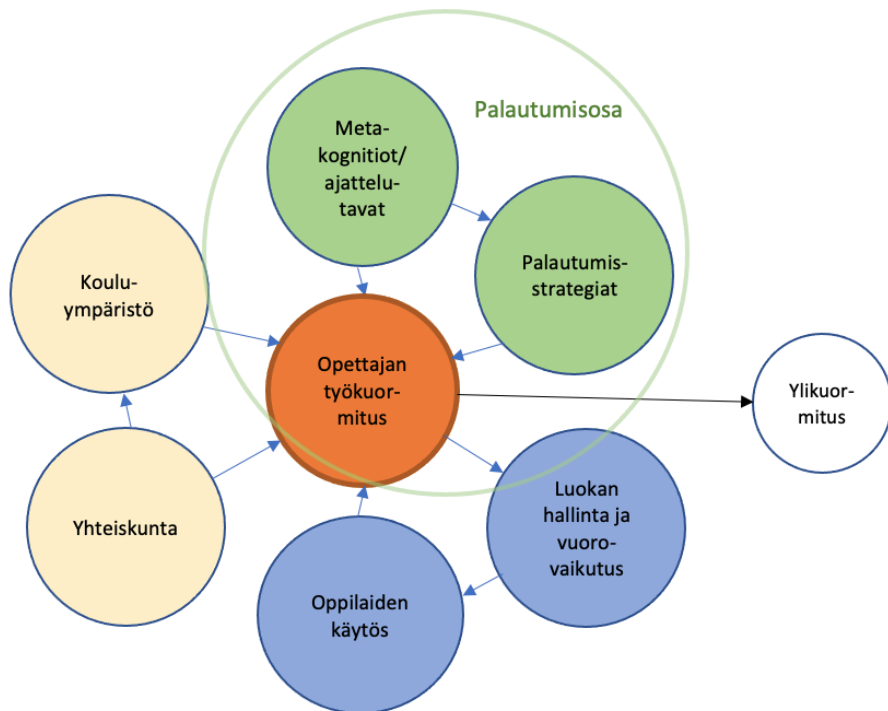
Crumin ja tutkimusryhmän (2017) ajattelutapa-teoriassa (stress mindset theory) korostuvat yksilölliset uskomukset tai odotukset siitä, onko kuormituksella mahdollisia hyötyjä vai haittoja. Ajattelutavoilla ei pyritä hallitsemaan tai vähentämään tilanteen vaatimusta tai itse kuormitustekijää, vaan pikemminkin kyse on metakognitiivisesta, yksilöllisestä tavasta suhtautua kuormitukseen (Herman ym., 2020). Crumin ym. (2017) mukaan ajattelutapa eroaa transaktioteorian haasteen tai uhan arvioinnista ajallisesti: uhka- tai haastearvioinnit ovat välitöntä arviointia resursseista kuormituksen vaatimuksiin vastaamiseksi, kun taas ajattelutapa arvioi kuormituksen pitkän aikavälin vaikutuksia sen perusteella, millaisia uskomuksia yksilöllä on kuormituksen luonteesta.

Jenningsin ja Greenbergin (2009) prososiaalinen luokkahuonemalli (prosocial classroom model) korostaa opettajien sosiaalis-emotionaalista osaamista ja sen roolia oppimisympäristöjen luomisessa, opettaja-oppilas -suhteiden muodostamisessa sekä oppilaiden sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa. Opettajat vaikuttavat oppilaisiinsa paitsi sillä, miten ja mitä he opettavat, myös sillä, miten he suhtautuvat toisiinsa tai mallintavat sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita (Jennings & Greenberg, 2009). Mallin ensimmäisenä lähtökohtana on, että sosiaalis-emotionaalisia taitoja voidaan kehittää kouluttamalla ja tukemalla, ja toinen lähtökohta on, että opettajan hyvillä sosiaalis-emotionaalisilla taidoilla voi olla kuormitusta vähentävä vaikutus (Herman ym., 2020).

### **1.1.1 Työkuormitukseen vaikuttavat osatekijät ja niiden väliset suhteet**

3C-mallissa kuvataan opettajien työn kuormitukseen vaikuttavia osatekijöitä ja niiden suhteita niin, että niiden keskinäistä dynamiikkaa voisi ymmärtää paremmin (Kuva 2).

Mallin osat ovat palautuminen (*Coping*), luokan tai ryhmän hallinta ja oppilaiden käytös (*Competence*), sekä koulu ja työyhteisö (*Context*) (Herman ym., 2020).



Kuva 2. Coping-Competence-Context (3C) -malli (mukaillen Herman ym., 2020).

Luokan hallintaan ja oppilaiden käytökseen paneutuva osa perustuu oletukseen, että kuormitus vaikuttaa suoraan opettajien käytäntöihin; esimerkiksi luokassa tapahtuvat keskeytykset ja oppilaiden huono käytös kuormittaa opettajaa, ja ilmiö on kehämäinen (Jennings & Greenberg, 2009). Kouluyhteisö -osa korostaa yhteiskunnan vaikutusta kouluympäristöön ja opetuskäytäntöihin, esimerkiksi koulu-uudistukset vaikuttavat suoraan opettajan kuormitukseen (Ryan ym., 2017). Metakognitiiviset taidot määritellään ajattelutapa-teorian mukaisesti esimerkiksi kuormitukseen suhtautumisena niin, että kykenee näkemään kuormittavatkin tilanteet itselleen myönteisinä mahdollisuuksina (Herman ym., 2020).

3C-malli mallintaa kuormitukseen liittyvien osien keskinäisiä suhteita: ensinnäkin, ajattelutavat vaikuttavat suoraan kuormituksen voimakkuuden kokemiseen (Crum ym., 2020; Kim ym., 2020). 3C-mallin mukaan metakognitiivisten taitojen, kuten mindfulnessin ja tietoisuuden, harjoittamisen avulla voidaan ajattelutapoja kehittää suotuisammiksi kuormitusta kohtaan (Herman ym., 2020). Tietoisuustaitojen on todettu vaikuttavan opettajilla joustavampaan tunteiden säätelyyn, vähäisempään kiireen tuntuun ja kohentuneeseen psyykkiseen hyvinvointiin (Jennings ym., 2019). Kimin ja tutkimusryhmän (2020) tutkimustuloksen mukaan opettajat, jotka suhtautuivat

kuormitukseen myönteisinä mahdollisuuksina, kokivat vähemmän työkuormitusta ja pysyivät ammatissaan pidempään kuin opettajat, jotka uskoivat kuormituksen haitallisuuteen. Lyhyetkin ajattelutapa-harjoitukset, kuten esimerkiksi sellaisten tilanteiden mieleen palauttaminen, joissa kuormituksella on ollut myönteisiä seurauksia, voivat muuttaa yksilöiden ajattelutapaa ja parantaa työsuoritusta (Dweck, 2008).

Toiseksi ajattelutavat vaikuttavat suoraan palautumiseen (Kim ym., 2020). 3C-mallin mukaan metakognitioiden ja palautumisen välillä on suora yhteys: ajattelutavat vaikuttavat kuormittavien kokemusten tulkintaan (Herman ym., 2020). Ajattelutavat ja tietoisuustaidot nähdään erillisinä palautumistekijöinä kuin aiemmin esitellyn transaktiomallin arvioinnit (Herman ym., 2020). Nämä kaksi tekijää kuitenkin vaikuttavat toisiinsa: ajattelutavat ja tietoisuustaidot voidaan nähdä läsnä olevina ominaisuuksina, jotka liittyvät transaktiomallin mukaisiin kuormittavan tilanteen arviointiin ja palautumisstrategioiden käyttöön (Kim ym., 2020).

Kolmanneksi palautumisstrategiat ovat suoraan yhteydessä kuormituksen kokemiseen (Herman ym., 2018). Hermanin ym. (2020) mukaan palautumistaidot ja -strategiat säätelevät opettajan kuormituksen vaikutuksia: mitä enemmän opettajilla on palautumiskeinoja, sitä vähemmän he kokevat kuormituksen haitallisia seurauksia, kuten loppuun palamista. Samansuuntaisen tutkimustuloksen saaneen Eddyn ja kollegoiden (2019) mukaan kuormituksella vaikuttaa olevan negatiivisia vaikutuksia vain niille opettajille, joilla on vähemmän palautumiskeinoja.

## **1.2 Opettajien työkuormituksen ja palautumisen erityispiirteitä**

### **1.2.1 Työkuormitus**

Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio ym., 2018) mukaan työkuormituksen määrä on opetuslalla selvästi korkeampi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin: työolobarometriin vastanneista Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n jäsenistä 40 % koki itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneeksi. Opettajan työn kuormittavuus liitetään usein opettajien ihmisläheiseen työnkuvaan, mutta kuormitusta työhön voivat tuoda myös työssä tai organisaatiossa tapahtuvat muutokset (Bakker ym., 2014; Maslach ym., 2001). Laaja-alaisen erityisopettajan työ jakautuu Takalan ja kollegoiden (2009) mukaan opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön, kuten tuen

tarpeen suunnitteluun ja toteutukseen. Takalan ja tutkimusryhmän (2009) tutkimuksen mukaan erityisopettajien työssä korostuu se, ettei oppilaiden tuen suunnittelulle ja toteuttamiselle ole riittävästi aikaa ja resursseja, tai työn profiili on epäselvä tai siinä on ristiriitaa.

Erilaisten kriisien vaikutusta opettajien työhön on tutkittu monipuolisesti. Tutkimuksissa on keskitytty erityisesti opettajien työmäärään, työtyytyväisyyteen ja motivaatioon, sekä näiden tekijöiden vaikutuksista oppilaisiin (esim. Ragnarsdóttir ym., 2014; Talidong & Toquero, 2020). Osa tutkimuksista keskittyy resilienssiin eli sen ymmärtämiseen, miten opettaja voi edistää ja ylläpitää motivaatiotaan, sitoutumistaan ja kukoistaa ammatissaan yllättävissäkin tilanteissa (Beltman, 2011; Gu & Day, 2007).

Tulokset COVID-19-pandemian vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin tehdyistä tutkimuksista viittaavat siihen, että opettajilla on ollut normaalitilanteeseen verraten enemmän psykologista kuormitusta tai ahdistusta (Talidong & Toquero, 2020). Kuormitusta koettiin myös työn sisällön epäselvyydessä tai työroolin ristiriitaisuudessa (Wong & Moorhouse, 2020). Haasteita opettajan työhön toivat etäopetuksen järjestäminen (UNESCO, 2020) tai opettajien digiosaamiseen liittyvät puutteet (Trust & Whalen, 2020). Vaikka aiemmat tutkimukset korostavat kuormituksen voimakkuuden lisääntymistä, myös muita näkökulmia esiintyy. Esimerkiksi keväällä 2020 Hongkongissa kerätty aineisto toi esille, että sekä poliittisesti kärjistynyt tilanne mielenosoituksineen että COVID-19-pandemia aiheuttivat opettajille voimakasta kuormitusta, joka näkyi huolena oppilaista, mutta opettajat kokivat tilanteen myös suurena yhteisöllisyyden lisääjänä ja opettaja-oppilas suhteen lähentymisenä (Wong & Moorhouse, 2020). Kimin ja Asburyn (2020) tutkimustulosten mukaan opettajilla oli etäopetuksen aikana lisääntyntä tarvetta työn rutiiniin ja suunnitteluun, oppilaista huolehtimiseen ja vuorovaikutukselliseen olemiseen muiden kanssa. Kuitenkin, osa opettajista alkoi alkushokin jälkeen pohtia uusia olosuhteita ja löytää etäopetuksesta hyviä puolia, ja osa kertoi olevansa pandemian aikaan vähemmän kiireisiä ja suuntaavan ajatuksia pandemian jälkeiseen aikaan (Kim & Asbury, 2020).

### **1.2.2 Palautuminen**

Vaikka palautumiskeinot ovat hyvin yksilöllisiä, niistä on olemassa teoreettisia malleja (Siltaloppi ym., 2009). Opettajien palautumista on tutkittu esimerkiksi erilaisten palautumismekanismien kautta, kuten Sonnentagin ja Fritzin (2015) tutkimuksessa,

jossa erotettiin neljä erilaista palautumiskokemusta: psykologinen irrottautuminen työstä, rentoutuminen, mahdollisuus kehittyä työssään ja mahdollisuus tehdä valintoja vapaa-ajan suhteen. Opettajien työssä yksi palautumisen kannalta tärkeimmistä kokemuksista on psykologinen irrottautuminen, jolla tarkoitetaan työn jättämistä taakse ja henkistä irrottautumista työstä vapaa-ajan aikana (Sonnentag & Fritz, 2015). Psykologista irrottautumista vaikeuttaa suuri työmäärä, sillä suuria työmääriä kohtaavat opettajat tuntevat velvollisuuden tunnetta työtään kohtaan myös vapaa-ajallaan, ja he myös todennäköisemmin suorittavat työtehtäviä kotonaan (Sonnentag & Krue, 2006).

Taukojen ja lomien merkityksestä työn kuormitukseen ja palautumiseen on tehty paljon tutkimusta (mm. Krajewski ym., 2010; Kühnel ym., 2017; Sianoja ym., 2016), joiden tulokset osoittavat taukojen pitämisen merkityksen hyvinvoinnille. Opettajien työpäivän keskeyttää oppituntien väliset tauot, kuten välitunnit ja lounastauko. Virtasen ja tutkimusryhmän (2019) tutkimuksen mukaan päivän aikana tapahtuvilla tauoilla on merkitys opettajien hyvinvointiin: psykologinen irrottautuminen tauon aikana edisti keskittymiskykyä ja vähensi uupumusasteista väsymystä iltapäivällä.

### 1.3 Tutkimuksen tarkoitus

COVID-19-pandemian aiheuttama etäopetusjakso 16.3.–14.5.2020 välisenä aikana herätti paljon pohdintaa siitä, miten etäopetus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin, sekä heidän opettajiinsa. Kriisitilanteen on nähty vaikuttavan lasten ja nuorten sosiaalisiin kontakteihin, oppimiseen ja mielenterveyteen (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Selkeästi kielteisinä puolina on nähty oppilaiden yksinäisyys, jaksamisen ongelmat ja mahdollinen oppimisvaikeuksien lisääntyminen (Sainio ym., 2020). Opettajien jaksamiseen liittyvä huoli heräsi etäopetuksen jo alettua, kun kokemuksia poikkeustilanteesta työskentelystä alkoi kertyä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia vuoden 2020 keväällä COVID-19 -pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana keskittyen kuormitus- ja palautumiskokemuksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kuormituskokemuksia opettajilla oli?
2. Millaisia palautumiskokemuksia opettajilla oli?
3. Millaisia ajattelutapoja opettajilla oli kuormitusta kohdattaessa, ja millainen yhteys näillä ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen?

## 2 Tutkimuksen toteuttaminen

### 2.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona oli 11 laaja-alaista erityisopettajaa. Taulukossa 1 on eritelty tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatiedot. Osallistujista neljä työskenteli pääkaupunkiseudulla, ja loput seitsemän työskentelivät muualla Suomessa. Osallistujista kahdeksan valikoitui tutkimusyhteistyökontaktien avulla, ja kolme erityisopettajien Facebook-ryhmässä 4.–10.5.2020 olleen tutkimushenkilöiden hakuilmoituksen kautta. Osallistujiksi valittiin muodollisesti päteviä laaja-alaisia erityisopettajia, jotka työskentelivät peruskoulussa etäopetusjakson aikana. Yksi osallistuja työskenteli sekä yläkoulussa että lukiossa, joskin hänen mukaansa lukiossa tapahtuva työ oli etäopetusjaksolla erittäin pienimuotoista.

Osallistujat (10 naista, 1 mies) olivat keski-ikältään 48 vuotta (keskihajonta 7,8 vuotta). Suurimmalla osalla oli suoritettu ennen erityisopettajan opintoja jokin muu opetusalan perustutkinto, ja opetuskokemukseksi laskettiin myös esimerkiksi luokanopettajan tai aineenopettajan työssä saatu työkokemus. Etäopetusjakson aikana seitsemän opettajaa antoi kokoaikaisesti etäopetusta, kaksi kokoaikaisesti lähiopetusta, ja kaksi yhdistettyä etä- ja lähiopetusta. Työtunteja viikossa oli ennen etäopetusjakson alkua keskimäärin 34,3 (keskihajonta 6,8 tuntia), ja etäopetusjakson aikana keskimäärin 38,8 (keskihajonta 11,6 tuntia): viikoittainen tuntimäärä kasvoi keskimäärin 4,5 tunnilla etäopetusjakson aikana.

Taulukko 1. Osallistujien taustatiedot

Taustatiedot	n	%
<b>Sukupuoli</b>		
Nainen	10	90,9
Mies	1	9,1
<b>Ikäryhmä</b>		
< 40	2	18,2
40–50	5	45,5
> 50	4	36,4
<b>Koulutus</b>		
Aiempi opettajankoulutus ennen erityisopettajan opintoja (esim. luokanopettajan koulutus)	7	63,6
Valmistunut erityispedagogiikka pääaineena	4	36,4
<b>Opetettavat vuosiluokat</b>		
Alakoulu (esikoulu ja luokat 1–6)	6	54,5
Sekä ala- että yläkoulun luokat	3	27,3
Yläkoulu (luokat 7–9)	1	9,1
Sekä yläkoulun että lukion luokat	1	9,1
<b>Opettaminen etäopetusjakson aikana</b>		
Kokonaan etäopetusta	7	63,6
Kokonaan lähiopetusta	2	18,2
Sekä lähi- että etäopetusta	2	18,2
	ka (kh)	vaihteluväli (md)
Ikä vuosina	48,1 (7,8)	34–59 (48)
Opetuskokemus vuosina	19,7 (7,9)	10–32 (20)
Työtunteja viikossa ennen etäopetusjaksoa	34,3 (6,8)	24–45 (35)
Työtunteja viikossa etäopetusjakson aikana	38,8 (11,6)	24–55 (40)

ka=keskiarvo, kh=keskihajonta, md=mediaani

## 2.2 Menetelmä

Koronaviruksen aiheuttaman COVID-19-pandemian vuoksi koulut suljettiin, etäopetusta suositeltiin kaikille oppilaille 18.3.–13.5.2020 välisenä aikana, ja lähiopetusta tarjottiin lähinnä 1.–3. -luokan sekä erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Tutkimushaastattelut toteutettiin 30.4.–16.5.2020 välisenä aikana, suurimmaksi osaksi etäopetusjakson loppuviikoilla. Kaksi haastattelua tehtiin lähiopetuksen jo alettua. Yksilöhaastattelut tehtiin puhelimitse (7 haastattelua) tai videopuhelinsovelluksella (neljä haastattelua). Haastatteluiden kesto vaihteli 33 minuutista 84 minuuttiin (keskiarvo 48 minuuttia).

Puolistrukturoidussa haastattelussa jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä, ja tarkentavia kysymyksiä tehtiin tarvittaessa.

Haastattelulomake koostui yhteensä kahdestatoista kysymyksestä, joilla kartoitettiin haastateltavien taustaa, kuormitus- ja palautumiskokemuksia, sekä ajattelutapoja. Taustatietoja koskevat kysymykset (kolme kysymystä) käsittelivät mm. ikää, koulutusta, opetuskokemusta, sekä työhön käytettyä kokonaistuntimäärää ennen etäopetusjakson alkua ja sen aikana. Kuormitusta koskevissa kysymyksissä (kolme kysymystä) opettajia pyydettiin kuvailemaan kokemuksiaan etäopetusjaksolla, pohtimaan eniten kuormittaneita asioita, ja kuormituksen määrän vaihtelua. Palautumiskysymyksissä (kaksi kysymystä) opettajia pyydettiin kuvaamaan erilaisia yksilöllisiä työstä palautumisen keinoja, sekä palautumisen onnistumisia ja epäonnistumisia. Ajattelutapoja koskevat kysymykset (kolme kysymystä) käsittelivät välittömiä tuntemuksia koulujen sulkeutumisesta, suhtautumista etäopetusjakson aikana tapahtuneeseen työn muutokseen, sekä ajatuksia palautumisesta ja tilanteen seurauksista. Haastattelun lopuksi osallistujat saivat kertoa vapaamuotoisesti jotain, mikä ei aiemmin haastattelussa tullut esille.

## **2.3 Aineiston analysointi**

Aineisto analysoitiin teoreettista sisällönanalyysiä käyttäen. Aineiston järjestämisessä käytettiin ATLAS.ti -analysointiohjelman versiota 8. Vastaukset haastattelukysymyksiin sisällytettiin analysoinnin alkuvaiheessa kokonaisina tiedostoon. Analysointiprosessi jatkui aineiston pelkistämällä, jossa vastauksista poistettiin harkitusti kaikki kysymyksen kannalta epäolennainen, ja sitten pelkistetystä aineistosta koottiin teoriaa vastaavat ilmaukset taulukkoon, ja laskettiin niiden esiintymismäärät (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Kuormituskokemuksia kartoittavien kysymysten avulla selvitettiin, miten opettajien kuormitus ilmeni etäopetusjakson aikana – mikäli opettaja koki kuormitusta ollenkaan. Kuormituskokemukset luokiteltiin teorian (Lazarus, 1990) mukaisesti emotionaalisiin, kognitiivisiin ja fysiologisiin kokemuksiin, joissa opettajan voimavarat ovat ylittyneet tai uhkaavat ylittyä. Palautumista koskevilla kysymyksillä selvitettiin, millaisia työstä palautumisen keinoja opettajilla oli, ja miten he niitä käyttivät etäopetusjaksolla. Kysymyksissä opettajia pyydettiin kuvailemaan kokemuksiaan palautumisestaan, sekä onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan palautumisessa. Vastaajien ilmaisemat kokemukset luokiteltiin teorian mukaisesti suoran toiminnan strategioihin ja emotiokeskeisiin strategioihin (Kyriacou, 2001; Lazarus, 1990).



Opettajien ajattelutapoja kartoittavien kysymysten avulla selvitettiin, millaisia ajattelutapoja opettajilla oli tai miten he suhtautuivat tilanteeseen kuormitusta kohdattaessa, ja vaikuttiko opettajien pääasiallinen ajattelutapa koettuun kuormituksen määrään. Opettajien ajattelutavat ja asenteet luokiteltiin ajattelutapa-teorian mukaisesti siten, uskooko vastaaja kuormituksen olevan hyödyllistä vai haitallista (Crum ym., 2017). Ajattelutavan yhteyttä koetun kuormituksen voimakkuuteen (Herman ym., 2020) analysoitiin siten, että jokaisesta haastattelusta etsittiin ensin haastateltavan pääasiallinen suhtautumistapa ja verrattiin sitä hänen kokemaansa kuormituksen määrään etäopetusjakson aikana. Pääasiallinen, henkilökohtainen suhtautumistapa analysoitiin siten, että etsittiin suhtautumistapa-ilmaisut, tarkasteltiin niiden painokkuutta tai esiintymismäärää ja saatiin näin ydinviesti selville (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

### 3 Tulokset

**Opettajien kuormituskokemukset.** Laaja-alaisten erityisopettajien (n = 11) kuormituskokemukset koostuivat emotionaalisesta, kognitiivisesta, ja fysiologisesta kuormituksesta. Työmäärän lisääntyminen aiheutti lisää kuormitusta. Vastaajat ilmaisivat huolta oppilaiden opetukseen osallistumisesta ja suoriutumisesta, sekä omasta tai läheisten henkilöiden sairastumisesta. Kuormituksen voimakkuus oli suurinta etäopetusjakson alussa. Muutokset, kuten lähiopetukseen palaaminen tai erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyminen, toivat opettajille lisää kuormitusta.

**Opettajien palautumiskokemukset.** Palautumisstrategioista käytetyimpiä olivat rentoutuminen, keskustelutuki ja psykologinen irrottautuminen. Vastaajat ilmaisivat käyttäneensä useita erilaista palautumisstrategioita, ja suurin osa kertoi lisänneensä palautumisstrategioiden käyttämistä etäopetusjaksolla. Psykologinen irrottautuminen on todettu tehokkaaksi palautumisstrategiaksi opettajien työssä myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Sonnentag & Fritz, 2015).

**Opettajien ajattelutavat.** Ajattelutapoja tarkasteltiin kolmella eri tavalla: alkutilanteen arvioinnilla, pääasiallisella ajattelutavalla, ja hyöty- tai haitta-ajattelutavalla. Vastaajista kahdeksan arvioi alkutilanteen myönteisenä haasteena tai mahdollisuutena, ja kaksi vastaajaa arvioi alkutilanteen uhkana. Yksi vastaajista arvioi alkutilanteen sekä uhkana että mahdollisuutena. Pääasialliset ajattelutavat ja asenteet jakautuivat neljään eri luokkaan: 1) etäopetustilanteen väliaikaisuuteen ja ohimenevyyteen, 2) hyväksyvään asenteeseen, 3) omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen tekemiseen, ja 4) työhön vaikuttamisen haasteisiin. Hyöty-ajattelutapoja (vastaaja uskoo etäopetusjaksosta olevan hyötyä) oli yhdeksällä ja haitta-ajattelutapoja (vastaaja uskoo etäopetusjakson olevan haitallista) kahdella vastaajalla.

**Opettajien ajattelutapojen yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen.** Haitta-ajattelutavoilla vaikuttaa olevan yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Ajattelutavat jakautuivat kuormituksen voimakkuutta esittävälle janalle siten, että haitta-ajattelutapaa ilmaisseet vastaajat kertoivat olleensa keskimääräistä kuormittuneempia. Hyöty-ajattelutavoilla ei vaikuttaisi olevan suoraa yhteyttä kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Tulos on vain osittain samansuuntainen Hermanin ja kollegoiden (2020) oletuksen kanssa, jonka mukaan opettajat, jotka suhtautuivat kuormitukseen myönteisinä mahdollisuuksina, kokivat vähemmän työkuormitusta.

## 4 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työnsä kuormituksesta ja palautumisesta sekä ajattelutavoista kuormitusta kohtaan COVID-19-pandemian aiheuttaman koulujen etäopetusjakson aikana. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla tai asenteilla on kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Tulosten mukaan kuormitus oli suurimmassa määrin emotionaalista, ja sitä koettiin voimakkaimmin etäopetusjakson alkuvaiheessa. Palautumisstrategioita, jotka pääosin olivat emotiokeskeisiä, käytettiin monipuolisesti ja niiden käyttöä lisättiin etäopetusjakson aikana. Ajattelutavoilla ja asenteilla vaikuttaisi tämän tutkimuksen perusteella olevan jonkin verran yhteyttä kuormituksen voimakkuuden kokemiseen: etäopetusjakson haitallisuuteen uskoneet opettajat kokivat olevansa keskimääräistä kuormittuneempia.

Tämä tutkimus osoitti, että etäopetusjakson aikana työskennelleillä laaja-alaisilla erityisopettajilla oli paljon yksilöllisiä kuormituskokemuksia. Tulos on samansuuntainen Lazaruksen (1990) johtopäätösten kanssa, joiden mukaan yksilölliset erot kuormituskokemuksissa ovat merkityksellisiä, vaikka kuormittava tilanne olisikin kaikille sama. Tulosten mukaan suurin osa kuormituksesta oli emotionaalisia, kuten turhautumista tai huolta, riittämättömyyttä tai uupumuksen tunnetta. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että laaja-alaisten erityisopettajien työhön liittyvät haasteet ovat samansuuntaisia kuin aiemmat tutkimukset opettajien työstä COVID-19-kriisiaikana: Wongin ja Moorhousen (2020) tulokset nostavat esille opettajien huolen oppilaiden hyvinvoinnista, ja Kimin ja Asburyn (2020) tuloksissa korostuu opettajien kokema epävarmuuden tunne. Tutkimuksen tulokset ovat myös kriisiajan ulkopuolella tehdyn Takalan ja tutkimusryhmän (2009) tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisia: normaaliaikana laaja-alaisten erityisopettajien pääongelmia ovat ajankäytön haasteet, materiaalin puute, ja työn henkinen kuormittavuus. Tutkimuksen tulos osoitti, että opettajat kokivat työssä tapahtuneet muutokset, kuten oppilasmäärän äkillisen lisääntymisen, kaikista kuormittavimpina tekijöinä. Tämä tulos saa tukea aiemmasta opettajien työhön liittyvästä kuormituksen tutkimisesta, esimerkiksi Lazaruksen (1990) mukaan opettajan ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa kuormitusta tuovat erityisesti päivittäiset vaatimukset, resurssit ja rajoitukset.

Palautumiskokemuksia ei voi täysin erottaa kuormituskokemuksista, vaan ne kuuluvat olennaisesti samaan lähestymistapaan. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien

erilaisia palautumisstrategioita, ja niiden käyttämistä kuormitusta kohdattaessa. Tulokset osoittivat, että palautumisstrategioista käytetyimpiä olivat rentoutuminen, keskustelutuki ja psykologinen irrottautuminen. Voimakkaampaa kuormitusta kohdattaessa lisättiin itselle tutun palautumiskeinon käyttöä, ja osa opettajista otti uuden palautumiskeinon käyttöön esimerkiksi irrottautuaakseen työhön liittyvistä ajatuksista. Tulos on samansuuntainen 3C-mallin palautumisosan oletuksen kanssa, jonka mukaan palautumisstrategioiden käyttämisen lisäämisellä pyritään pienentämään kuormituksen vaikutuksia (Herman ym., 2020). Tulokset ovat samansuuntaisia myös Bakkerin ym. (2014) työn vaatimusten ja resurssien mallin kanssa, jonka mukaan työn vaatimusten kasvaessa otetaan enemmän voimavaroja käyttöön. Selvä yhteys jää kuitenkin puuttumaan Hermanin ja kollegoiden (2020) tutkimustulosten kanssa, jonka mukaan palautumisstrategiat säätelevät kuormituksen vaikutuksia. Tämän tutkimuksen tuloksista ei voida päätellä, että palautumisstrategiat säätelisivät kuormituksen voimakkuutta.

Etäopetuksen alkutilanteen arviointia tarkasteltaessa tulokset osoittivat, että suurin osa opettajista arvioi etäopetusjakson alussa tilanteesta olevan mahdollisesti hyötyä. 3C-mallin oletuksen mukaan opettajat, jotka suhtautuivat kuormitukseen myönteisinä mahdollisuuksina, kokevat vähemmän työkuormitusta (Herman ym., 2020). Alkutilanteen arvioinnin oletus ei saanut tukea tämän tutkimuksen tuloksista, sillä esimerkiksi vastaajat, joka arvioivat tilanteen positiivisena haasteena tai mahdollisuutena, ilmaisivat kokeneensa ylikuormituksen tunnetta. Pääasiallista ajattelutapaa tarkasteltaessa hyväksyvää asennetta tai omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen käyttämistä voimavarana ilmaisseet vastaajat kertoivat kokeneensa keskimääräistä vähemmän kuormitusta. Samansuuntaisen tuloksen on saanut myös Kim ja Asbury (2020), joiden tutkimustuloksen mukaan osa opettajista kykeni sopeutumaan etäopetukseen ja näkemään sen hyvät puolet – useimmat heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista kertoivat alkushokin jälkeen olevansa vähemmän kuormittuneita kuin aikaisemmin työssään.

Tämä tutkimus esittelee uudenlaisen näkökulman opettajien työkuormitustutkimukseen ja osoittaa, että ajattelutavalla tai asenteella saattaa olla yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. 3C-mallin oletus ajattelutavasta perustuu aktiiviseen mindfulness- tai tietoisuustaitojen harjoitteluun (Herman ym., 2020), ja jatkotutkimuksessa mallia tulee tarkentaa liittämällä ajattelutapoihin laajempi valikoima tietoisuustaitojen kaltaisia yksilöllisiä palautumiskeinoja, kuten omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen käyttämistä voimavarana. Keskeistä on, miten opettajien ajattelutapoja voidaan kehittää suotuisammiksi tai tehokkaammiksi niin, että ne

vaikuttaisivat heidän kokemaansa kuormitukseen sitä vähentäen. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että erilaisia palautumisstrategioita ja ajattelutapoja voidaan opettaa (mm. Bakker ym., 2014; Herman ym., 2020; Jennings ym., 2019). Tulevaisuudessa onkin oleellista lisätä opettajien työhyvinvointia tarjoamalla enemmän tehokkaita toimenpiteitä opettajien palautumisen tueksi.

## **4.1 Tutkimuksen rajoitukset**

Tulosten yleistettävyyttä ajatellen on muistettava, että harkinnanvaraisella otannalla valikoitu näyte ei edusta perusjoukkoa. Tulokset kohdistuvat vain pieneen joukkoon laaja-alaisia erityisopettajia, eikä tuloksista syntyviä johtopäätöksiä voida yleistää kaikkiin laaja-alaisiin erityisopettajiin. Tutkimusasetelmaltaan tämä tutkimus oli poikkileikkaustutkimus. Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon yksilöllisyys, eli vaikka ympäristössä oleva tilanne olisi sama kahdella opettajalla, heidän uskomuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään kohdata haasteita tai kuormitusta voi olla täysin erilainen ja johtaa eri kokemuksiin. On myös tärkeää huomata, että vaikka suurin osa haastatelluista opettajista koki ylikuormitusta jossain vaiheessa etäopetusjakson aikana, osa ei kokenut kuormitusta lainkaan. Saadaksemme lisää tietoa, tulevassa tutkimuksessa voisi hyödyntää kokemusten tutkimisen lisäksi ilmiön mittaamista ja esimerkiksi fysiologisten muutosten havaitsemista.

Tämä tutkimus toi uutta tietoa opettajien kokemasta kuormituksesta COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson ajalta. Laaja-alaisen erityisopettajien hyvinvointiin tulee löytää uusia käytänteitä, jotka parantavat opettajien palautumista työkuormituksesta. Työmäärää kannattaa tarkastella, keskustelutuen tarvetta tulee kartoittaa, ja palautumiseen kannattaa rohkaista. Mahdollisessa tulevassa kriisitilanteessa oleellista on, miten laaja-alaisen opettajien työhön ja työstä palautumiseen voitaisiin vaikuttaa ennen kuin kuormitus kasvaa liian suureksi.

## Lähteet

- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A. & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30(4), 379–395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources Model: Challenges for Future Research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2). <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 391–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>
- Eddy, C. L., Herman, K. C. & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B. & Lushington, K. (2018). Non-Work Time Activities Predicting Teachers' Work-Related Fatigue and Engagement: An Effort-Recovery Approach. *Australian Psychologist*, 53(3), 243–252. <https://doi.org/10.1111/ap.12290>
- Goh, Y. W., Sawang, S. & Oei, T. P. S. (2010). The Revised Transactional Model (RTM) of Occupational Stress and Coping: An Improved Process Approach. *Australian & New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 3(1), 13–20. <https://doi.org/10.1375/ajop.3.1.13>
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23(7), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Herman, K. C., Reinke, W. M. & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student

- Outcomes: *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.  
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E. & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13–22. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
- Kim, L. E. & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, n/a <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1111/bjep.12381>
- Klingberg, T. (2008). *The Overflowing Brain: Information Overload and the Limits of Working Memory*. Oxford University Press USA – OSO.
- Krajewski, J., Wieland, R. & Sauerland, M. (2010) Regulating strain states by using the recovery potential of lunch breaks. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(2), 131–139. <https://doi.org/10.1037/a0018830>
- Kühnel, J., Zacher, H., de Bloom, J. & Bledow, R. (2017). Take a break! Benefits of sleep and short breaks for daily work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 481–491.  
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1269750>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1)
- Lämsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. *OAJ:n julkaisusarja* 5:2018.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (toim.) *Handbook of work and organizational psychology* (2. painos). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis. 5–33.

- Ragnarsdóttir, G. & Ásgeir Jóhannesson, I. (2014). Curriculum, crisis and the work and well-being of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 24–45. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24045>
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etäkouluaikana: ”Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla.” *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 30(3), 12–32.
- Sianoja, M., Kinnunen, U., de Bloom, J., Korpela, K. & Geurts, S. (2016). Recovery during lunch breaks: Testing long-term relations with energy levels at work. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 1(1), 7. <https://doi.org/10.16993/sjwop.13>
- Siltaloppi, M., Kinnunen, U. & Feldt, T. (2009). Recovery experiences as moderators between psychosocial work characteristics and occupational well-being. *Work & Stress*, 23(4), 330–348. <https://doi.org/10.1080/02678370903415572>
- Sonnentag, S. & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 72–103. <https://doi.org/10.1002/job.1924>
- Sonnentag, S. & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/13594320500513939>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Talidong, K. J. B. & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 573–579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-10 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28(2), 189–199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11.painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. UNESCO. <https://en-unesco-org.libproxy.helsinki.fi/covid19/educationresponse/consequences>
- Valtioneuvoston tiedepaneeli. (2020). COVID-19-kriisin haitallisten vaikutusten ehkäiseminen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Tiedepaneelin



- vastaukset valmisteluryhmän kysymyksiin. (*Valtioneuvoston COVID-19-tiedepaneelin raportti* 1.6.2020, s. 115).  
[https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/VNK\\_Tiedepaneelin\\_raportti\\_200601.pdf/b3c837ba-02a1-693b-ccf5-fbdada481c01/VNK\\_Tiedepaneelin\\_raportti\\_200601.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf/b3c837ba-02a1-693b-ccf5-fbdada481c01/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf)
- Virtanen, A., Perko, K., Törnroos, K., de Bloom, J. & Kinnunen, U. (2019). *Erilaisten taukojen merkitys työkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla*. Tampere University, Tampereen yliopisto.
- Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2020). The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong Teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 649–655. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1776523>

## **Liite: artikkelikäsitelmä**

Laaja-alaisten erityisopettajien työn kuormitus ja palautuminen sekä ajattelutavat COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana: kokemusten tarkastelua Coping-Competence-Context-mallin avulla

Emmi Hurmeranta

### **Tiivistelmä**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella peruskoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien kuormitusta, palautumista sekä metakognitiivisia näkökulmia COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin, millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Tarkastelussa hyödynnettiin Coping-Competence-Context (3C) -mallia. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelemalla eri puolilla Suomea työskenteleviä laaja-alaisia erityisopettajia (n=11), jotka toimivat opettajina peruskoulussa etäopetusjakson aikana. Etäyhteyksin toteutetuissa teemahaastattelussa vastaajia pyydettiin kuvaamaan kokemuksia työn kuormittavuudesta, työstä palautumisesta, sekä ajattelutavoista ja asenteista työn suorittamista kohtaan. Teoreettinen sisällönanalyysi osoitti, että laaja-alaisten erityisopettajien kokema kuormitus oli pääosin emotionaalista, esimerkiksi päivittäisiin työn muutoksiin liittyvää turhautumista. Palautumiskeinoja käytettiin monipuolisesti, ja niiden käyttöä lisättiin ja uusia keinoja otettiin käyttöön etäopetusjakson aikana. Se osa 3C-mallia, jossa kuormituksen ja palautumisen nähdään olevan suoraan yhteydessä toisiinsa, sai tukea opettajien kokemuksista. Ajattelutapoja tarkasteltaessa kävi ilmi, että opettajista he, jotka uskoivat etäopetusjakson olevan vaikutuksiltaan haitallista, kokivat keskimääräistä voimakkaampaa kuormitusta. Sen sijaan ne opettajat, jotka uskoivat etäopetusjakson hyötyihin, kokivat niin lievää kuin voimakastakin kuormitusta. 3C-mallin oletus siitä, että metakognitiivisten näkökulmien ja kuormituksen voimakkuuden välillä on yhteys, sai vain osittain tukea.

Asiasanat: ajattelutavat, COVID-19-pandemia, laaja-alainen erityisopettaja, palautuminen, työkuormitus

## JOHDANTO

COVID-19-pandemia on saanut ihmiset ympäri maailmaa seuraamaan, miten taudin eteneminen vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan. Suomessa koulutuksen yhteydessä määrättiin lähiopetuksen keskeyttäminen ja opetuksen järjestäminen etäyhteyksien avulla (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Noin kaksi kuukautta kestäneen etäopetuksen järjestäminen kaikilla koulutusasteilla oli massiivinen ratkaisu, johon koulut olivat ehtineet varautua vain lyhyen aikaa.

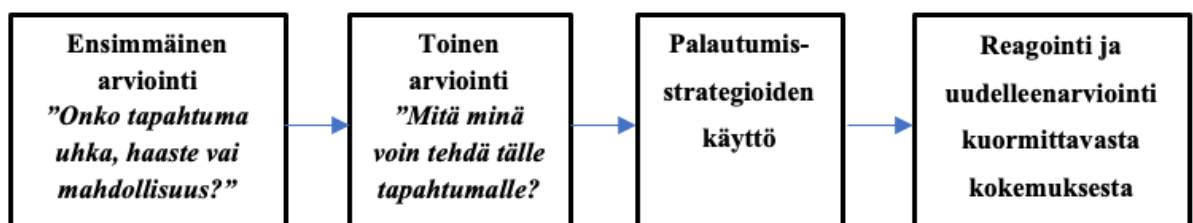
Kriisien, kuten kansalaislevottomuuksien, luonnonkatastrofien tai pandemioiden, on nähty voimistavat opettajan työkuormitukseen liittyviä tekijöitä (Talidong & Toquero, 2020). Laaja-alaiset erityisopettajat kokevat kriisiajan ulkopuolella työnsä haasteina epäselvän työprofiilin, yhteistyö- ja suunnitteluajan tarpeen ja liian suuren työmäärän (Takala ym., 2009). Aiemmat tutkimukset COVID-19-pandemian aiheuttamista vaikutuksista opettajien hyvinvointiin nostavat esiin keskeisiä teemoja, joita ovat opettajien huoli oppilaiden hyvinvoinnista (Wong & Moorhouse, 2020), epävarmuuden tunne (Kim & Asbury, 2020) sekä etäopetuksessa käytettävien välineiden ja digiosaamisen puute (Trust & Whalen, 2020).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia vuoden 2020 keväällä COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana Coping-Competence-Context (3C) -mallin (Herman ym., 2020) avulla. Etäopetuksen järjestäminen, tilanteiden ennakoimattomuus sekä oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen toivat etäopetuksen myötä opettajien työhön uudenlaisia haasteita. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on selvittää, millaisia kuormitus- ja palautumiskokemuksia sekä ajattelutapoja opettajilla oli etäopetusjaksolla, ja millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen.

### **Coping-Competence-Context (3C) -malli opettajan työkuormituksen kuvaajana**

Keskeisimmät lähestymistavat opettajien työn kuormitusta ja palautumista käsittelevään tutkimukseen ovat transaktioteoria (Lazarus, 1990), opettajien stressitutkimus (Kyriacou, 2001), sekä opettajien palautumismekanismeja erittelevä tutkimus (esim. Sonnentag & Fritz, 2015). Aiempi tutkimus painottuu pitkälti kuormituksen ja palautumisen näkökohtiin sekä näiden tasapainoon liittyviin ilmiöihin (esim. Demerouti ja Bakker, 2011; Meijman ja Mulder, 1998). Coping-Competence-Context (3C) -malli

(Herman ym., 2020) nostaa ajattelutavat ja asenteet esiin tärkeinä palautumistekijöinä, ja sen teoreettinen pohja on kuormituksen transaktiomallissa (Kuva 1) (Lazarus & Folkman, 1984; viitattu Herman ym., 2020, s. 70), ajattelutapa-teoriassa (Crum ym., 2017), sekä prososiaalisessa luokkahuonemallissa (Jennings & Greenberg, 2009). Transaktiomallissa (transactional theory of stress) kuormitus määritellään emotionaaliseksi, kognitiiviseksi ja fysiologiseksi kokemukseksi, jossa ihmiseen kohdistuu niin paljon haasteita, että sopeutumiseen käytettävissä olevat voimavarat tai resurssit uhkaavat ylittyä tai ylittyvät (Herman ym., 2020; Lazarus, 1990). Palautuakseen kuormituksesta työntekijän on saatava voimavarojaan takaisin, mikä mahdollistuu työhön liittymättömillä aktiviteeteilla ja tapahtumilla (Garrick ym., 2018).



KUVA 1. Transaktiomalli (mukaillen Goh ym., 2010; Lazarus, 1990).

Transaktiomallissa korostuu kolmenlainen arviointi, mikä liittyy palautumisstrategioiden käyttämiseen ja kuormittavan kokemuksen uudelleenarviointiin (Goh ym., 2010; Lazarus, 1990). Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan, onko tapahtuma haitallinen uhka, vai onko se myönteinen haaste tai mahdollisuus (Herman ym., 2020). Lazaruksen (1990) määritelmän mukaan uhka on välittömän vahingon ennakkointia, ja haaste nähdään kyvykkyytenä kohdata vaatimukset. Toinen arviointi keskittyy siihen, mitä henkilö voi tehdä tai miten toimia tapahtuman suhteen, jonka jälkeen otetaan palautumisstrategiat käyttöön, ja viimeisenä uudelleenarvioidaan kuormittava kokemus ja sen seuraukset (Lazarus, 1990).

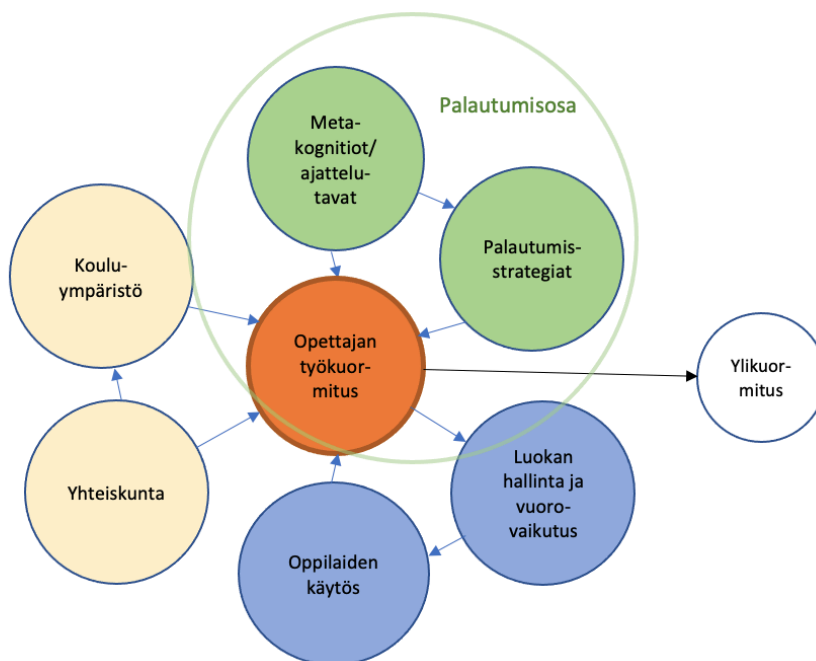
Transaktiomallissa palautumisstrategiat jakautuvat kahdenlaisiin: emootiokeskeisillä strategioilla pyritään löytämään uusi näkökulma kuormituksen aiheuttajaan, ja ongelmanratkaisu -strategioilla pyritään vaikuttamaan suoraan kuormituksen aiheuttaneeseen ongelmaan (Lazarus, 1990). Kyriacou (2001) määrittelee strategiat suoran toiminnan strategioiksi tai lievittäviksi strategioiksi: suoran toiminnan strategiat ovat asioita, joita opettaja voi tehdä ja jotka parhaimmillaan poistavat kuormituksen lähteen, ja näihin strategioihin voi liittyä uuden tiedon tai työtapojen

kehittymistä. Lievittävät/emootiokeskeiset strategiat, kuten rentoutuminen töiden jälkeen tai kuormittavan tilanteen reflektointi toisen henkilön kanssa, liittyvät tunteisiin ja siihen, miten henkilö reagoi kuormitukseen tai kuormituksen aiheuttajaan (Kyriacou, 2001).

Crumin ja tutkimusryhmän (2017) ajattelutapa-teoriassa (stress mindset theory) korostuvat yksilölliset uskomukset tai odotukset siitä, onko kuormituksella mahdollisia hyötyjä vai haittoja. Ajattelutavoilla ei pyritä hallitsemaan tai vähentämään tilanteen vaatimusta tai itse kuormitustekijää, vaan pikemminkin kyse on metakognitiivisesta, yksilöllisestä tavasta suhtautua kuormitukseen (Herman ym., 2020). Crumin ym. (2017) mukaan ajattelutapa eroaa transaktioteorian haasteen tai uhan arvioinnista ajallisesti: uhka- tai haastearviointit ovat välitöntä arviointia resursseista kuormituksen vaatimuksiin vastaamiseksi, kun taas ajattelutapa arvioi kuormituksen pitkän aikavälin vaikutuksia sen perusteella, millaisia uskomuksia yksilöllä on kuormituksen luonteesta.

Jenningsin ja Greenbergin (2009) prososiaalinen luokkahuonemalli (prosocial classroom model) korostaa opettajien sosiaalis-emotionaalista osaamista ja sen roolia oppimisympäristöjen luomisessa, opettaja-oppilas -suhteiden muodostamisessa sekä oppilaiden sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa. Opettajat vaikuttavat oppilaisiinsa paitsi sillä, miten ja mitä he opettavat, myös sillä, miten he suhtautuvat toisiinsa tai mallintavat sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita (Jennings & Greenberg, 2009). Mallin ensimmäisenä lähtökohtana on, että sosiaalis-emotionaalisia taitoja voidaan kehittää kouluttamalla ja tukemalla, ja toinen lähtökohta on, että opettajan hyvillä sosiaalis-emotionaalisilla taidoilla voi olla kuormitusta vähentävä vaikutus (Herman ym., 2020).

**Työn kuormitukseen vaikuttavat osatekijät ja niiden väliset suhteet.** 3C-mallissa kuvataan opettajien työn kuormitukseen vaikuttavia osatekijöitä ja niiden suhteita niin, että niiden keskinäistä dynamiikkaa voisi ymmärtää paremmin (Kuva 2). Mallin osat ovat palautuminen (*Coping*), luokan hallinta ja oppilaiden käytös (*Competence*), sekä koulu ja työyhteisö (*Context*) (Herman ym., 2020).



KUVA 2. Coping-Competence-Context (3C) -malli (mukaillen Herman ym., 2020).

Luokan hallintaan ja oppilaiden käytökseen paneutuva osa perustuu oletukseen, että kuormitus vaikuttaa suoraan opettajien käytäntöihin; esimerkiksi luokassa tapahtuvat keskeytykset ja oppilaiden huono käytös kuormittaa opettajaa, ja ilmiö on kehämäinen (Jennings & Greenberg, 2009). Kouluuyhteisö -osa korostaa yhteiskunnan vaikutusta kouluympäristöön ja opetuskäytäntöihin, esimerkiksi koulu-uudistukset vaikuttavat suoraan opettajan kuormitukseen (Ryan ym., 2017). Metakognitiiviset taidot määrittävät ajattelutapa-teorian mukaisesti esimerkiksi kuormitukseen suhtautumisena niin, että kykenee näkemään kuormittavatkin tilanteet itselleen myönteisinä mahdollisuuksina (Herman ym., 2020).

3C-malli mallintaa kuormitukseen liittyvien osien keskinäisiä suhteita: ensinnäkin, ajattelutavat vaikuttavat suoraan kuormituksen voimakkuuden kokemiseen (Crum ym., 2020; Kim ym., 2020). 3C-mallin mukaan metakognitiivisten taitojen, kuten mindfulnessin ja tietoisuuden, harjoittamisen avulla voidaan ajattelutapoja kehittää suotuisammiksi kuormitusta kohtaan (Herman ym., 2020). Tietoisuustaitojen on todettu vaikuttavan opettajilla joustavampaan tunteiden säätelyyn, vähäisempään kiireen tuntuun ja kohentuneeseen psyykkiseen hyvinvointiin (Jennings ym., 2019). Kimin ja tutkimusryhmän (2020) tutkimustuloksen mukaan opettajat, jotka suhtautuivat kuormitukseen myönteisinä mahdollisuuksina, kokivat vähemmän työkuormitusta ja pysyivät ammatissaan pidempään kuin opettajat, jotka uskoivat kuormituksen

haitallisuuteen. Lyhyetkin ajattelutapa-harjoitukset, kuten esimerkiksi sellaisten tilanteiden mieleen palauttaminen, joissa kuormituksella on ollut myönteisiä seurauksia, voivat muuttaa yksilöiden ajattelutapaa ja parantaa työsuoritusta (Dweck, 2008).

Toiseksi ajattelutavat vaikuttavat suoraan palautumiseen (Kim ym., 2020). 3C-mallin mukaan metakognitioiden ja palautumisen välillä on suora yhteys: ajattelutavat vaikuttavat kuormittavien kokemusten tulkintaan (Herman ym., 2020). Ajattelutavat ja tietoisuustaidot nähdään erillisinä palautumistekijöinä kuin aiemmin esitellyn transaktiomallin arvioinnit (Herman ym., 2020). Nämä kaksi tekijää kuitenkin vaikuttavat toisiinsa: ajattelutavat ja tietoisuustaidot voidaan nähdä läsnä olevina ominaisuuksina, jotka liittyvät transaktiomallin mukaisiin kuormittavan tilanteen arviointiin ja palautumisstrategioiden käyttöön (Kim ym., 2020).

Kolmanneksi palautumisstrategiat ovat suoraan yhteydessä kuormituksen kokemiseen (Herman ym., 2018). Hermanin ym. (2020) mukaan palautumistaidot ja -strategiat säätelevät opettajan kuormituksen vaikutuksia: mitä enemmän opettajilla on palautumiskeinoja, sitä vähemmän he kokevat kuormituksen haitallisia seurauksia, kuten loppuun palamista. Samansuuntaisen tutkimustuloksen saaneen Eddyn ja kollegoiden (2019) mukaan kuormituksella vaikuttaa olevan negatiivisia vaikutuksia vain niille opettajille, joilla on vähemmän palautumiskeinoja.

## **Opettajien työkuormituksen ja palautumisen erityispiirteitä**

**Työkuormitus.** Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio ym., 2018) mukaan työkuormituksen määrä on opetuslalla selvästi korkeampi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin. Opettajan työn kuormittavuus liitetään usein opettajien ihmisläheiseen työnkuvaan, mutta kuormitusta työhön voivat tuoda myös työssä tai organisaatiossa tapahtuvat muutokset (Bakker ym., 2014; Maslach ym., 2001). Laaja-alaisen erityisopettajan työ jakautuu Takalan ja kollegoiden (2009) mukaan opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön, kuten tuen tarpeen suunnitteluun ja toteutukseen. Takalan ja tutkimusryhmän (2009) tutkimuksen mukaan erityisopettajien työssä korostuu se, ettei oppilaiden tuen suunnittelulle ja toteuttamiselle ole riittävästi aikaa ja resursseja, tai työn profiili on epäselvä tai siinä on ristiriitaa.

Erilaisten kriisien vaikutusta opettajien työhön on tutkittu monipuolisesti. Tutkimuksissa on keskitytty erityisesti opettajien työmäärään, työtyytyväisyyteen ja motivaatioon, sekä näiden tekijöiden vaikutuksista oppilaisiin (esim. Ragnarsdóttir ym.,

2014; Talidong & Toquero, 2020). Islannin talouskriisissä vuonna 2008 avattiin OECD:n suosituksesta lukio-opetus nuorille työnhakijoille, kuitenkin lisäämättä opettajien määrää (Ragnarsdóttir ym., 2014). Muutoksen nähtiin vaikuttavan opettajiin lisääntyneenä kuormituksena ja työmääränä, sekä heikentyneenä työtyytyväisyytenä ja vähentyneinä mahdollisuuksina tukea erityisopetusta tarvitsevia oppilaita (Ragnarsdóttir ym., 2014). Osa tutkimuksista keskittyy resilienssiin eli sen ymmärtämiseen, miten opettaja voi edistää ja ylläpitää motivaatiotaan, sitoutumistaan ja kukoistaa ammatissaan yllättävissäkin tilanteissa (Beltman, 2011; Gu & Day, 2007). Esimerkiksi Gun ja Dayn (2007) opettajien resilienssitutkimuksessa korostetaan, että sekä positiiviset että negatiiviset ympäristötekijät kehittävät opettajien yksilöllisiä suojaavia ominaisuuksia, ja nämä ominaisuudet kehittyvät jatkuvasti työuran aikana.

Tulokset COVID-19-pandemian vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin tehdyistä tutkimuksista viittaavat siihen, että opettajilla on ollut normaalitilanteeseen verraten enemmän psykologista kuormitusta tai ahdistusta (Talidong & Toquero, 2020). Kuormitusta koettiin myös työn sisällön epäselvyydessä tai työroolin ristiriitaisuudessa (Wong & Moorhouse, 2020). Haasteita opettajan työhön toivat etäopetuksen järjestäminen (UNESCO, 2020) tai opettajien digiosaamiseen liittyvät puutteet (Trust & Whalen, 2020). Vaikka aiemmat tutkimukset korostavat kuormituksen voimakkuuden lisääntymistä, myös muita näkökulmia esiintyy. Esimerkiksi keväällä 2020 Hongkongissa kerätty aineisto toi esille, että sekä poliittisesti kärjistynyt tilanne mielenosoituksineen että COVID-19-pandemia aiheuttivat opettajille voimakasta kuormitusta, joka näkyi huolena oppilaista, mutta opettajat kokivat tilanteen myös suurena yhteisöllisyyden lisääjänä ja opettaja-oppilas suhteen lähentymisenä (Wong & Moorhouse, 2020). Kimin ja Asburyn (2020) tutkimustulosten mukaan opettajilla oli etäopetuksen aikana lisääntynyttä tarvetta työn rutiiniin ja suunnitteluun, oppilaista huolehtimiseen ja vuorovaikutukselliseen olemiseen muiden kanssa. Kuitenkin, osa opettajista alkoi alkushokin jälkeen pohtia uusia olosuhteita ja löytää etäopetuksesta hyviä puolia, ja osa kertoi olevansa pandemian aikaan vähemmän kiireisiä ja suuntaavan ajatuksia pandemian jälkeiseen aikaan (Kim & Asbury, 2020).

**Palautuminen.** Vaikka palautumiskeinot ovat hyvin yksilöllisiä, niistä on olemassa teoreettisia malleja (Siltaloppi ym., 2009). Opettajien palautumista on tutkittu esimerkiksi erilaisten palautumismekanismien kautta, kuten Sonnentagin ja Fritzin (2015) tutkimuksessa, jossa erotettiin neljä erilaista palautumiskokemusta:



psykologinen irrottautuminen työstä, rentoutuminen, mahdollisuus kehittyä työssään ja mahdollisuus tehdä valintoja vapaa-ajan suhteen. Opettajien työssä yksi palautumisen kannalta tärkeimmistä kokemuksista on psykologinen irrottautuminen, jolla tarkoitetaan työn jättämistä taakse ja henkistä irrottautumista työstä vapaa-ajan aikana (Sonnentag & Fritz, 2015). Psykologista irrottautumista vaikeuttaa suuri työmäärä, sillä suuria työmääriä kohtaavat opettajat tuntevat velvollisuuden tunnetta työtään kohtaan myös vapaa-ajallaan ja he myös todennäköisemmin suorittavat työtehtäviä kotonaan (Sonnentag & Krueger, 2006).

Taukojen ja lomien merkityksestä työn kuormitukseen ja palautumiseen on tehty paljon tutkimusta (mm. Krajewski ym., 2010; Kühnel ym., 2017; Sianoja ym., 2016), ja niiden tuloksissa osoitetaan taukojen pitämisen merkityksen hyvinvoinnille. Opettajien työpäivän keskeyttää oppituntien väliset tauot, kuten välitunnit ja lounastauko. Virtasen ja tutkimusryhmän (2019) tutkimuksen mukaan päivän aikana tapahtuvilla tauoilla on merkitys opettajien hyvinvointiin: psykologinen irrottautuminen tauon aikana edisti keskittymiskykyä ja vähensi uupumusasteista väsymystä iltapäivällä.

### **Tämä tutkimus**

COVID-19-pandemian aiheuttama etäopetusjakso 16.3.–14.5.2020 välisenä aikana herätti paljon pohdintaa siitä, miten etäopetus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin, sekä heidän opettajiinsa. Kriisitilanteen on nähty vaikuttavan lasten ja nuorten sosiaalisiin kontakteihin, oppimiseen ja mielenterveyteen (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Selkeästi kielteisinä puolina on nähty oppilaiden yksinäisyys, jaksamisen ongelmat ja mahdollinen oppimisvaikeuksien lisääntyminen (Sainio ym., 2020). Opettajien jaksamiseen liittyvä huoli heräsi etäopetuksen jo alettua, kun kokemuksia poikkeustilanteesta työskentelystä alkoi kertyä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia vuoden 2020 keväällä COVID-19 -pandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana keskittyen kuormitus- ja palautumiskokemuksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kuormituskokemuksia opettajilla oli?
2. Millaisia palautumiskokemuksia opettajilla oli?
3. Millaisia ajattelutapoja opettajilla oli kuormitusta kohdattaessa, ja millainen yhteys näillä ajattelutavoilla oli kuormituksen voimakkuuden kokemiseen?

## **MENETELMÄ**

### **Osallistujat**

Tutkimuksen kohdejoukkona oli 11 laaja-alaista erityisopettajaa (Taulukko 1). Osallistujista neljä työskenteli pääkaupunkiseudulla, ja loput seitsemän työskentelivät muualla Suomessa. Osallistujista kahdeksan valikoitui tutkimusyhteistyökontaktien avulla, ja kolme erityisopettajien Facebook-ryhmässä 4.–10.5.2020 olleen tutkimushenkilöiden hakuilmoituksen kautta. Osallistujiksi valittiin muodollisesti päteviä laaja-alaisia erityisopettajia, jotka työskentelivät peruskoulussa etäopetusjakson aikana. Yksi osallistuja työskenteli sekä yläkoulussa että lukiossa, joskin hänen mukaansa lukiossa tapahtuva työ oli etäopetusjaksolla erittäin pienimuotoista.

Osallistujat (10 naista, 1 mies) olivat keski-ikältään 48 vuotta (keskihajonta 7,8 vuotta). Suurimmalla osalla oli suoritettu ennen erityisopettajan opintoja jokin muu opetusalan perustutkinto, ja opetuskokemukseksi laskettiin myös esimerkiksi luokanopettajan tai aineenopettajan työssä saatu työkokemus. Etäopetusjakson aikana seitsemän opettajaa antoi kokoaikaisesti etäopetusta, kaksi kokoaikaisesti lähiopetusta, ja kaksi yhdistettyä etä- ja lähiopetusta. Työtunteja viikossa oli ennen etäopetusjakson alkua keskimäärin 34,3 (keskihajonta 6,8 tuntia), ja etäopetusjakson aikana keskimäärin 38,8 (keskihajonta 11,6 tuntia): viikoittainen tuntimäärä kasvoi keskimäärin 4,5 tunnilla etäopetusjakson aikana.

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot

Taustatiedot	n	%
<b>Sukupuoli</b>		
Nainen	10	90,9
Mies	1	9,1
<b>Ikäryhmä</b>		
< 40	2	18,2
40–50	5	45,5
> 50	4	36,4
<b>Koulutus</b>		
Aiempi opettajankoulutus ennen erityisopettajan opintoja (esim. luokanopettajan koulutus)	7	63,6
Valmistunut erityispedagogiikka pääaineena	4	36,4
<b>Opetettavat vuosiluokat</b>		
Alakoulu (esikoulu ja luokat 1–6)	6	54,5
Sekä ala- että yläkoulun luokat	3	27,3
Yläkoulu (luokat 7–9)	1	9,1
Sekä yläkoulun että lukion luokat	1	9,1
<b>Opettaminen etäopetusjakson aikana</b>		
Kokonaan etäopetusta	7	63,6
Kokonaan lähiopetusta	2	18,2
Sekä lähi- että etäopetusta	2	18,2
	ka (kh)	vaihteluväli (md)
Ikä vuosina	48,1 (7,8)	34–59 (48)
Opetuskokemus vuosina	19,7 (7,9)	10–32 (20)
Työtunteja viikossa ennen etäopetusjaksoa	34,3 (6,8)	24–45 (35)
Työtunteja viikossa etäopetusjakson aikana	38,8 (11,6)	24–55 (40)

ka=keskiarvo, kh=keskihajonta, md=mediaani

## Tutkimuksen toteutus

Koronaviruksen aiheuttaman COVID-19-pandemian vuoksi koulut suljettiin, ja 18.3.–13.5.2020 välisenä aikana etäopetusta suositeltiin kaikille oppilaille, ja lähiopetusta tarjottiin lähinnä 1.–3.luokan sekä erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille (Valtioneuvoston tiedepaneeli, 2020). Tutkimushaastattelut toteutettiin 30.4.–16.5.2020 välisenä aikana, suurimmaksi osaksi etäopetusjakson loppuviikoilla. Kaksi haastattelua tehtiin lähiopetuksen jo alettua. Yksilöhaastattelut tehtiin puhelimitse (7 haastattelua) tai videopuhelinsovelluksella (neljä haastattelua). Haastatteluiden kesto vaihteli 33 minuutista 84 minuuttiin (keskiarvo 48 minuuttia).

Puolistrukturoidussa haastattelussa jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä, ja tarkentavia kysymyksiä tehtiin tarvittaessa. Haastattelulomake koostui yhteensä kahdestatoista kysymyksestä, joilla kartoitettiin haastateltavien taustaa, kuormitus- ja palautumiskokemuksia sekä ajattelutapoja. Taustatietoja koskevat kysymykset (kolme kysymystä) käsittelivät mm. ikää, koulutusta, opetuskokemusta, sekä työhön käytettyä kokonaistuntimäärää ennen

etäopetusjakson alkua ja sen aikana. Kuormitusta koskevissa kysymyksissä (kolme kysymystä) opettajia pyydettiin kuvailemaan kokemuksiaan etäopetusjaksolla, pohtimaan eniten kuormittaneita asioita, ja kuormituksen määrän vaihtelua. Palautumiskysymyksissä (kaksi kysymystä) opettajia pyydettiin kuvaamaan erilaisia yksilöllisiä työstä palautumisen keinoja, sekä palautumisen onnistumisia ja epäonnistumisia. Ajattelutapoja koskevat kysymykset (kolme kysymystä) käsittelivät välittömiä tuntemuksia koulujen sulkeutumisesta, suhtautumista etäopetusjakson aikana tapahtuneeseen työn muutokseen, sekä ajatuksia palautumisesta ja tilanteen seurauksista. Haastattelun lopuksi osallistujat saivat kertoa vapaamuotoisesti jotain, mikä ei aiemmin haastattelussa tullut esille.

### **Aineiston analysointi**

Aineisto analysoitiin teoreettista sisällönanalyysiä käyttäen. Aineiston järjestämisessä käytettiin ATLAS.ti -analysointiohjelman versiota 8. Vastaukset haastattelukysymyksiin sisällytettiin analysoinnin alkuvaiheessa kokonaisina tiedostoon. Analysointiprosessi jatkui aineiston pelkistämällä, jossa vastauksista poistettiin harkitusti kaikki kysymyksen kannalta epäolennainen, jonka jälkeen pelkistetystä aineistosta koottiin teoriaa vastaavat ilmaukset taulukkoon ja laskettiin niiden esiintymismäärät (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kuormituskokemuksia kartoittavien kysymysten avulla selvitettiin, miten opettajien kuormitus ilmeni etäopetusjakson aikana, mikäli opettaja koki kuormitusta ollenkaan. Kuormituskokemukset luokiteltiin teorian (Lazarus, 1990) mukaisesti emotionaalisiin, kognitiivisiin ja fysiologisiin kokemuksiin, joissa opettajan voimavarat ovat ylittyneet tai uhkaavat ylittyä. Palautumista koskevilla kysymyksillä selvitettiin, millaisia työstä palautumisen keinoja opettajilla oli ja miten he niitä käyttivät etäopetusjaksolla. Kysymyksissä opettajia pyydettiin kuvailemaan kokemuksiaan palautumisestaan, sekä onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan palautumisessa. Vastaajien ilmaisemat kokemukset luokiteltiin teorian mukaisesti suoran toiminnan strategioihin ja emotionaalisiksi strategioihin (Kyriacou, 2001; Lazarus, 1990).

Opettajien ajattelutapoja kartoittavien kysymysten avulla selvitettiin, millaisia ajattelutapoja opettajilla oli tai miten he suhtautuivat tilanteeseen kuormitusta kohdattaessa, ja vaikuttiko opettajien pääasiallinen ajattelutapa koettuun kuormituksen

määrään. Opettajien ajattelutavat ja asenteet luokiteltiin ajattelutapa-teorian mukaisesti siten, uskooko vastaaja kuormituksen olevan hyödyllistä vai haitallista (Crum ym., 2017). Ajattelutavan yhteyttä koetun kuormituksen voimakkuuteen (Herman ym., 2020) analysoitiin siten, että jokaisesta haastattelusta etsittiin ensin haastateltavan pääasiallinen suhtautumistapa ja verrattiin sitä hänen kokemaansa kuormituksen määrään etäopetusjakson aikana. Pääasiallinen, henkilökohtainen suhtautumistapa analysoitiin siten, että etsittiin suhtautumistapa-ilmaisut, tarkasteltiin niiden painokkuutta tai esiintymismäärää ja saatiin näin ydinviesti selville (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

## **TULOKSET**

### **Opettajien kuormituskokemukset**

Laaja-alaisten erityisopettajien (n = 11) kuormituskokemukset koostuivat emotionaalisesta, kognitiivisesta, ja fysiologisesta kuormituksesta (Taulukko 2). Emotionaalisella kuormituksella viitataan tunteeseen siitä, että työtilanne uhkaa itsetuntoa tai hyvinvointia (Kyriacou, 2001). Emotionaaliset kokemukset -kategoria sisältää seitsemän eri tunnetta, jotka saivat yhteensä 62 mainintaa. Vastaajat ilmaisivat eniten turhautumista (mainintoja 19) esimerkiksi opetusmateriaalin puutteeseen, tai kollegoiden hitaaseen tavoitettavuuteen etäyhteyksillä. Vastaajat ilmaisivat huolta oppilaiden opetukseen osallistumisesta ja suoriutumisesta, sekä omasta tai läheisten henkilöiden sairastumisesta (mainintoja 12).

Kognitiiviset kokemukset -luokka sisältää neljä eri kuormitustyyppiä, jotka keräsivät yhteensä 36 mainintaa. Kognitiivinen kuormitus voidaan nähdä huomiokyvyn, usean asian tekemisen, muistin ja ongelmanratkaisun sekä digitaalisten työvälineiden käytön haasteena (Klingberg, 2009). Liian suuri työmäärä (11 mainintaa) ja työn muutokset (11 mainintaa) tuottivat eniten mainintoja kognitiivisesta kuormituksesta.

Fysiologiset kokemukset -luokka sisältää viisi eri kuormitustyyppiä, ja yhteensä fysiologisia kuormituskokemuksia mainittiin 22. Fysiologiset kuormituskokemukset liittyivät pääsääntöisesti unen ongelmiin (12 mainintaa) eli nukahtamisvaikeuksiin, painajaisiin, tai unettomuuteen. Lihaskivuista tai päänsärystä (kahdeksan mainintaa) kertoneet vastaajat arvioivat säryn johtuvan yleensä tietokonetyöskentelystä.

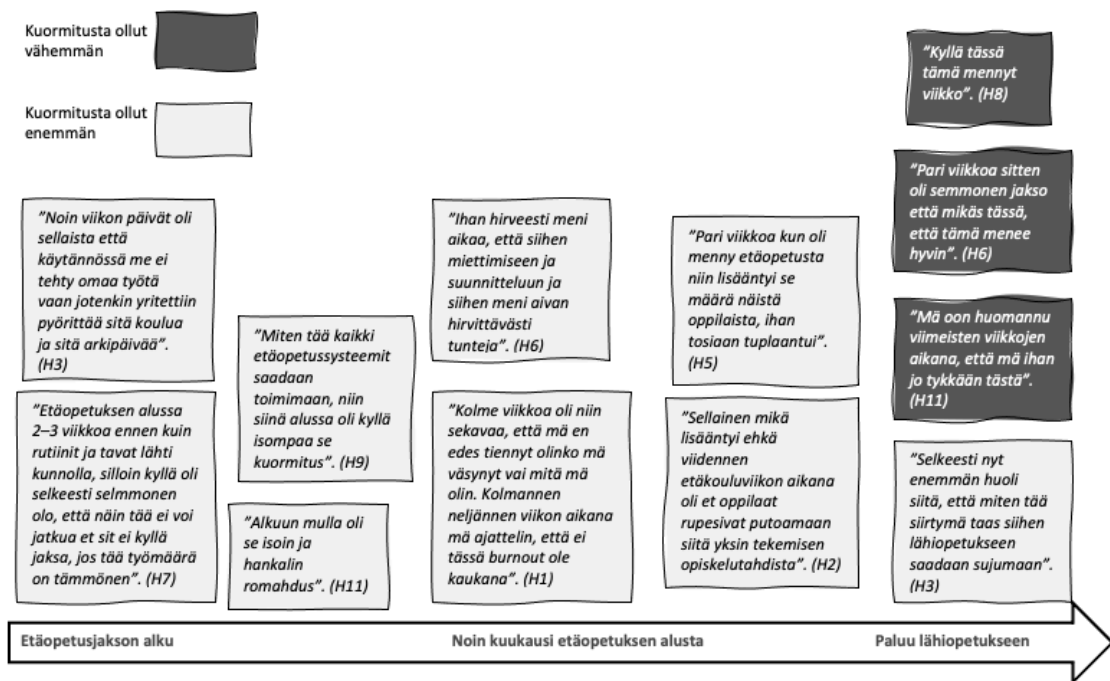
## TAULUKKO 2. Vastaajien kokemukset kuormituksesta.

EMOTIONAALISET KOKEMUKSET (Mainintojen määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Turhautuminen (19)	Tunne siitä, että ei voi vaikuttaa omaan työhön	<p><i>"Joinain päivinä harmittaa se, kun useampaa oppilasta joutuu metsästäämään. Eli vaan se, että ne suunnitelmat menee pieleen". (H3)</i></p> <p><i>"Materiaalin puute. Eihän etukäteen kukaan voinut tietää, miten suuri merkitys sillä on niillä materiaaleilla. Itsekin jotenkin hahmottaa sen, että missä mennään". (H8)</i></p> <p><i>"Siellä koti ei tee yhteistyötä, se on ollut ihan kauheata, ja se, että löytää niitä sopivia tehtäviä, että se lapsi pystyisi niitä kotona tekemään". (H6)</i></p> <p><i>"Tässä ei voi mitään asiaa hoitaa nopeasti, että kyllähän tää hidastuttaa kommunikaatiota". (H10)</i></p>
Huoli (12)	Huoli oppilaasta, tai läheisen tai omasta terveydestä	<p><i>"Ne kadonneet on huolettanu". (H4)</i></p> <p><i>"Meidän oppilaista tuli semmonen huoli, että näinköhän he pysyvät mukana ja onko ne paikalla ja muuta". (H10)</i></p> <p><i>"Huoli, että tarttuuks tää heti. Onks kaikki niinku sairaana". (H3)</i></p>
Riittämättömyys (11)	Riittämättömyyden tunne	<p><i>"Tuntuu siltä, että pitäisi olla niin monessa paikkaa, ja kaikilla on kysyttävää". (H1)</i></p> <p><i>"Riittämättömyyden tunne on ollut aika vahvana nämä viikot, että onko nyt varmasti huomioitu kaikki, onko tuki ollu riittävää, miten niitä keinoja ois hyvä käyttää, onko annettu tarpeeks, onko tarjottu tarpeeks". (H9)</i></p>
Uupuminen (11)	Tunne uupumisesta ja väsymisestä	<p><i>"Niin väsynyt, että ei jaksanut tehdä mitään. Mä olin ihan loppu". (H1)</i></p> <p><i>"Mua itketti täällä, että en mä niinku jaksa, ja en mä selviä". (H5)</i></p> <p><i>"Olen mä ollut hirveän väsynyt, en mä ole jaksanut kotona tehdä mitään ylimääräistä". (H6)</i></p> <p><i>"Näin tää ei voi jatkua et sit ei kyllä jaksa". (H7)</i></p>
Aggressio (6)	Vihan tunne	<p><i>"Tää (lähiopetukseen siirtyminen) ei oo reilua eikä tää oo oikein. Mä olin tosi vihainen". (H2)</i></p> <p><i>"Mä en olis halunnut millään, että nyt mennään takas kouluun. Ja silti tisei, että se päätös sieltä tulee. Niin on tällä viikolla ketuttanu". (H6)</i></p>
Ahdistus (2)	Turvallisuuden tunteen puute	<p><i>"Mulla meni varmaan viikko siinä ahdistus-paniikissa, että nyt kaikki sairastuu". (H2)</i></p> <p><i>"Musta tuntuu, että mua ahdistaa". (H5)</i></p>
Pelko (1)	Pelko omasta sairastumisesta	<p><i>"Jos minut kuitenkin laitetaan sinne lähiopetukseen, että kyllä minulla semmonen pelko oli". (H8)</i></p>
Mainintoja yht. 62		

KOGNITIIVISET KOKEMUKSET (Mainintojen määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Työmäärään liittyvät tekijät (11)	Työmäärä liian suurta suhteutettuna työaikaan	<i>"Viitisenkymmentä tuntia tauotonta työtä, ei ollut mitään taukoja. Senhän takia se kuormitti hirveesti. Ja sitten tuli vielä viestejä". (H1)</i> <i>"Kaikki tapahtui sen kello 9 ja 14 välillä, eli just silloin kaikki haluaa että nyt tarvitaan sitä tukea". (H5)</i> <i>"Ihan hirveesti meni aikaa siihen miettimiseen ja siihen suunnitteluun". (H6)</i> <i>"Tosi kiivas tahti, että varttitunti mä paan tän puhelimen muistuttamaan, että muistan varttitunnin päästä taas vaihtaa aihetta". (H8)</i> <i>"Haluaisi tehdä paremmin kaikki tukimuotojen suunnittelut, lukilausuntojen kirjoittamiset, käydä asiakirjat läpi, että ne on hyvin tehty koululla, semmosia perusjuttuja mitkä haluaisi tehdä paremmin. Aika on rajallista siihen". (H1)</i> <i>"Suurin rasitus on ollu ne muutokset, tai odotat että mitä nyt tapahtuu". (H3)</i> <i>"Semmonen tietty rutiini olisi ihana, kun sais, mutta sitten kun se menee rikki niin sitten se aina vie niitä voimia". (H6)</i>
Työn muutoksiin liittyvät tekijät (11)	Muuttuvat tilanteet työssä	<i>"Et on niin monta päällekkäistä asiaa yhtä aikaa, joihin kai jokaiseen pitäisi reagoida siinä samassa, mutta mä en pysty siihen". (H5)</i> <i>"Olin lähiopetusryhmän kanssa metsässä, niin soittaa joku kolmasluokkalainen ja kysyy jostain tehtävästä ja yrität siinä sitten samalla aikaa neuvoa... Että monesti se menee päällekkäin käytännössä ne työt". (H9)</i> <i>"Ei riittänyt se, että hoisi oman työnsä, vaan piti olla opettajienkin tuki". (H1)</i> <i>"Se tiedon määrä mikä siinä alkuun tuli ja niitä ohjeita, et se oli niin, et mä en pysty sisäistämään". (H7)</i> <i>"Ihan vaan nää digitaaliset keinot. Ja ihan vaan sen informaation määrän kanssa operoiminen". (H11)</i>
Työtehtäviin liittyvät tekijät (8)	Usean tehtävän yhtäaikainen suorittaminen	
Tiedonkäsittelyyn liittyvät tekijät (6)	Tiedon määrän vastaanottaminen ja digivälineiden käyttö	
Mainintoja yht. 36		

FYSIOLOGISET KOKEMUKSET (Mainintojen määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Unen häiriöt (12)	Katkonaiset unet, unettomuus, painajaiset	<i>"Ensimmäiset puolitoista viikkoa niin mä näin painajaisia. Koko ajan". (H1)</i> <i>"Valvoin monta tuntia yössä". (H5)</i> <i>"Uniin on tullut aivan järjettömästi tää tilanne. Ihan hirveesti. Että näin kyllä unia töistä". (H6)</i> <i>"Oli kauheen vaikee iltasin rauhottua ja nukkui levottomasti". (H11)</i>
Lihaskivut, päänsärky (8)	Niska-hartia-selkäsärky ja päänsärky	<i>"Tämä istuminen ja niin mulla on toi yläkroppa jumittunut aika pahasti". (H8)</i> <i>"Tällainen staattinen työ kuin koneen edessä on ihan kauheeta. Tähän pitäis varmaan tottua, että tätä pitäis tehdä monta vuotta. Mutta selkeästi huomaa, että niskat menee jumiin". (H3)</i> <i>"Huomaan että tämmöset hartiajumit on jatkuvasti ja päätä särkee, tosi paljon". (H9)</i>
Ruokahalun ongelmat (2)	Ruoka ei maistu tai napostelee liikaa	<i>"Ruokahalun menettäminen on sellainen fyysinen huoli". (H2)</i> <i>"Mulla on nälkä, vaikka mulla ei olis edes nälkä, vaan etin tuolta kaapista jotain mitä löytyy". (H5)</i>
Mainintoja yht. 22		

Kokemukset kuormituksen voimakkuudesta ja sen vaihtelusta etäopetusjakson aikana saivat yhteensä 21 mainintaa (Kuva 3). Etäopetuksen alkuvaiheessa ilmaistiin eniten mainintoja voimakkaasta kuormituksesta (10 mainintaa). Työn muutoksiin liittyvät tekijät mainittiin 11 kertaa. Muutoksia olivat muun muassa lähiopetukseen siirtyminen (neljä mainintaa) ja oppilasmäärän lisääntyminen, kun yleisopetuksesta siirtyi oppilaita erityisopetukseen (kolme mainintaa). Kolme mainintaa koski kuormituksen määrän vähenemistä tilanteen tasaannuttua, ja yhdessä maininnassa kuormituksen määrä pysyi vähäisenä koko etäopetusjakson ajan. Ilmaisuja kuormituksen vähenemisestä oli ainoastaan etäopetusjakson lopulla (kolme mainintaa).



KUVA 3. Vastaajien kertomia ilmaisuja kuormituksen määrästä ja sen vaihtelusta etäopetusjakson aikana.

### Opettajien palautumiskokemukset

Palautumiskokemukset jaettiin Lazaruksen (1990) teorian mukaisesti emootiokeskeisiin ja suoran toiminnan strategioihin (Taulukko 3). Emootiokeskeisillä strategioilla tarkoitetaan tunteiden säätelyä, jonka tavoitteena on muuttaa suhdetta tai suhtautumista kuormittavaa tilannetta kohtaan, tai löytää uusi näkökulma kuormituksen aiheuttajaan (Lazarus, 1990). Emootiokeskeiset strategiat luokiteltiin seitsemään eri luokkaan, jotka keräsivät yhteensä 51 mainintaa. Eniten mainintoja (13 kpl) sai rentoutuminen, joka voi olla joko kehon ja mielen rentouttamiseen tähtäävä harjoitus, tai vähemmän tarkoituksellinen rentoutuminen, kuten kirjan lukeminen, kävelyllä käyminen tai musiikin kuuntelu (Sonnentag & Fritz, 2015). Keskustelu toisten ihmisten kanssa sai 12 mainintaa. Irrrottautuminen työstä mainittiin 11 kertaa.

Suoran toiminnan strategioilla pyritään muuttamaan kuormittavaa tilannetta tai vaikuttamaan suoraan ongelman aiheuttajaan (Lazarus, 1990). Suoran toiminnan strategiat luokiteltiin kolmeen kategoriaan: ongelmanratkaisu, itsensä kehittäminen ja ajankäytön jakaminen ja priorisointi (yhteensä 14 mainintaa). Erilaisten keinojen



etsiminen mainittiin kuusi kertaa, uusien taitojen opettelu neljä kertaa ja ajankäytön suunnittelu ja priorisointi neljä kertaa.

### TAULUKKO 3. Vastaajien palautumisstrategiat

EMOOTIOKESKEISET STRATEGIAT (Mainintojen määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Rentoutuminen (13)	Matalan aktivaatiotason toimintaa, joka tähtää kohonneeseen mielialaan	<i>"Me ollaan joka päivä käyty kahden tunnin luontoretellä. Ihan säännöllisesti niin että mun mieskin sano, että sä oot ihan eri ihminen, kun me tullaan sieltä" (H8). "Metsässä kävely, mä lähdän metsään lenkille. Se on ollu se paras ehkä" (H1). "Liikkuminen ja etenkin luonnossa liikkuminen on tosi tärkeä palautumisen ja selviytymisen keino". (H9)</i>
Keskustelutuki (12)	Asioiden reflektointia toisen henkilön kanssa	<i>"Meitä oli kolme erityisopettajaa, joiden kanssa me sovittiin iltapäiviin lenkkejä, et me aina lähdettiin viimeistään puoli neljä lenkille, se päivä oli pakko lopettaa. Tää on ollu sellanen puhdistus ja siellä on vaihdettu kuulumisia ja kerrottu epäonnistuneita ideoita, että älä ainakaan näin tee". (H3) "Kun tunnet, että se on hänen työtään auttaa minua, niin mulla ei tule sellainen olo, että mä kuormitan ketään ilman korvausta, niin siinä vaan pystyy sitten juttelemaan ja itkemään sen psykologin kanssa". (H2)</i>
Psykologinen irrottautuminen (11)	Työhön liittyvistä ajatuksista irrottautuminen	<i>"Tää on mulle ihan avantouintia, mä oon tämmösen alottanu ihan uuden. Jotenkin on selkeästi halunnut jotain tällasta extremeä vastapainoksi". (H7) "Mä en pysty yhtä aikaa miettimään työasioita ja semmosia stressaavia asioita, kun mä luen sitä tarinaa, koska muuten mä en pysy siellä tarinassa yhtään mukana. Et se on oikeastaan ainoa hetki, kun mä en yhtään pysty miettimään sitä työtä". (H5)</i>
Kotielämä (6)	Perhe-elämästä tai kotiin liittyvistä asioista nauttiminen	<i>"Oman perheen kanssa sellainen stressitön oleminen. Et nythän mulla on parasta seurata koskaan". (H11) "Omat lapset tässä pitää tässä hetkessä kiinni". (H5)</i>
Omien rajojen tunnistaminen (5)	Kykenee pitämään taukoa työstä ja suuntaamaan palautumiseen, jos kokee kuormittumista	<i>"Sekin pitää nyt ymmärtää, että nyt mä teen ihan just sen minkä kykenen, yhtään enempiä jos mä otan taakkaa niin sit mä en jaksa". (H6) "Sain siitä aika paljon voimaa, kun tajusin että lauantai pitää pitää vapaana". (H1) "Sen jälkeen, kun mä opin laittamaan ton koneen kiinni, ja mä päätin, että mun työpäivä on siinä ja mä en sitä avaa, niin se jotenkin helpotti". (H3)</i>
Urheilu (3)	Korkean aktivaatiotason toimintaa, joka tähtää kohonneeseen mielialaan	<i>"Et mä oon koko ajan treenannut jonkin verran ja nyt tuntuu siltä, että kohtuullisessa kondiksessa oon, koska oon käynyt kuusi-seitsemän kertaa viikossa treenaamassa". (H10) "Aktiivinen ja tavoitteellinen urheilu, ja aktiivinen tavoitteellinen toinen ammatti, niin niillä kyllä palautuu, kun tekee asioita, joissa ei ole mahdollista jäädä jumiin noihin koulu asioihin vaan ihan oikeesti riisua se opettajan viitta, ja tehdä jotain aivan muuta niin sillä palautuu". (H4)</i>
Mindfulness-harjoittelu (1)	Tietoisuustaitoharjoituksen tekeminen	<i>"Yhden kerran olen mindfulness juttuun osallistunut, kun opettajayhdistys sitä tarjosi". (H8)</i>
Mainintoja yht. 51		
SUORAN TOIMINNAN STRATEGIAT (Mainintojen määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Ongelmanratkaisu (6)	Erilaisten keinojen etsiminen opetuksen järjestämiseen	<i>"Aika äkkiä lähti se ajatus suuntaamaan siihen, että millaisen ratkaisun vois löytää. Että turha jäädä voivottelemaan, että tilanne on tämä ja näillä ehdoilla toimitaan, ei sille mitään voi ja sitten toisaalta miettinyt semmosia juttuja tässä matkan varrella, ehkä on huomannut semmosia asioita, joita voi sitten myöhemminkin hyödyntää". (H9) "Koen että olen hoitanut homman ihan hyvin, vaikka mitään mallia ei ole ollutkaan." (H6)</i>
Itsensä kehittäminen (4)	Uusien taitojen oppiminen	<i>"Nyt on ollut pakko ottaa nämä käyttöön (digi-)välineet, mä tiedän, että ei nämä niin ihmeellisiä ole, että kyllä nämä hallitsee ja se toimii paljon paremmin kun se puhelin". (H8) "Joka päivä opin uusia asioita, mä harjoittelin uusia asioita tosi sinnikkäästi, vaikka osa asioista meni itkun kanssa". (H11)</i>
Ajankäytön jakaminen ja priorisointi (4)	Systemaattinen ajankäytön suunnittelu ja toteutus työssä ja vapaa-ajalla	<i>"Me ollaan rytmitetty se päivä 30:n minuutin video tapaamisiin". (H3) "Mä laitan tän koneen kiinni viimeistään viideltä. Ja mä pidän sen kiinni". (H3) "Tämä on vähän strukturoitumpaa. Tää elämä tai niinku ajankäytännöllisesti, et ei oo niin kauheen kiire". (H10)</i>
Mainintoja yht. 14		

Vastaajat ilmaisivat käyttäneensä keskimäärin neljää (keskihajonta 1,3) erilaista palautumisstrategiaa. Vastaajista seitsemän ilmaisi lisänneensä palautumisstrategioiden käyttämistä etäopetusjaksolla: ”Se on nyt sellanen mitä mä teen nyt paljon enemmän kuin aikasemmin” (H2), tai ”Selkeesti lisääntynyt kyllä” (H7). Kukaan vastaajista ei kertonut vähentäneensä palautumisstrategioiden käyttöä etäopetusjakson aikana.

## Opettajien ajattelutavat

Opettajien ajattelutapoja kuormituksesta etäopetusjakson aikana tarkasteltiin kolmesta eri lähtökohdasta: alkutilanteen arvioinnista uhkaksi tai haasteeksi (Lazarus, 1990), pääasiallisesta ajattelutavasta tai asenteesta työn kuormitusta kohtaan etäopetusjaksolla, tai uskomukseksi siitä, että etäopetusjaksolla työskentelyssä on hyötyjä tai haittoja (Herman ym., 2020). Alkutilanteen arvioinnissa kuormittavat tekijät arvioitiin haitalliseksi uhaksi, tai myönteiseksi haasteeksi tai mahdollisuudeksi (Taulukko 4). Vastaajista kahdeksan arvioi kuormittavan alkutilanteen myönteisenä haasteena tai mahdollisuutena, ja kaksi vastaajaa arvioi alkutilanteen uhkana. Yksi vastaajista arvioi alkutilanteen sekä uhkana että mahdollisuutena.

TAULUKKO 4. Kaikkien vastaajien ilmaisemat alkutilanteen arviot

ALKUTILANTEEN ARVIOINTI (Vastaajien määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Myönteinen haaste tai mahdollisuus (8)	Vastaaja uskoo kuormituksen mahdollisiin hyötyihin	”Mä oon innostunut tästä ja mä koen sen haasteena. Musta tässä on tosi paljon semmosta hyvää, mitä haluaisin, että jäis mun työhön ja koulun käytäntöihin jatkossakin”. (H2) ”Oppimisen kannalta aika ideaali tilanne, että mulla on kerralla tosi vähän (lähi-) oppilaita ja mä oon sen 2 tuntia kerrallaan ja me saadaan keskittyä just tiettyihin juttuihin eikä mennä lukkareiden ja muiden mukaan”. (H4) ”Mahdollisuus tälle eriyttämislle ajaa rajusti sitä eteenpäin”. (H1)
Uhka (2)	Vastaaja uskoo kuormituksen olevan haitallista	”Jos miettii oppilaita, niin kyllä se uhka on ollut meidän erityisen tuen oppilaille”. (H7) ”Alkuun se oli mulle selkee uhka”. (H11)
Sekä uhka että mahdollisuus (1)	Vastaaja uskoo, että kuormituksesta on sekä hyötyä että haittaa	”Sekä että, mutta ei tämä mun mielestä... että yllättävän hyvin on niinku selvinnyt tästä”. (H8)

Vastaajia yht. 11

Ajattelutavat ja asenteet jakautuivat neljään eri kategoriaan (Taulukko 5).

Etäopetustilanteen väliaikaisuuden mainitsi viisi henkilöä. Maininnoissa

etäopetusjakson painotettiin olevan todellakin poikkeuksellinen ja ohimenevä.

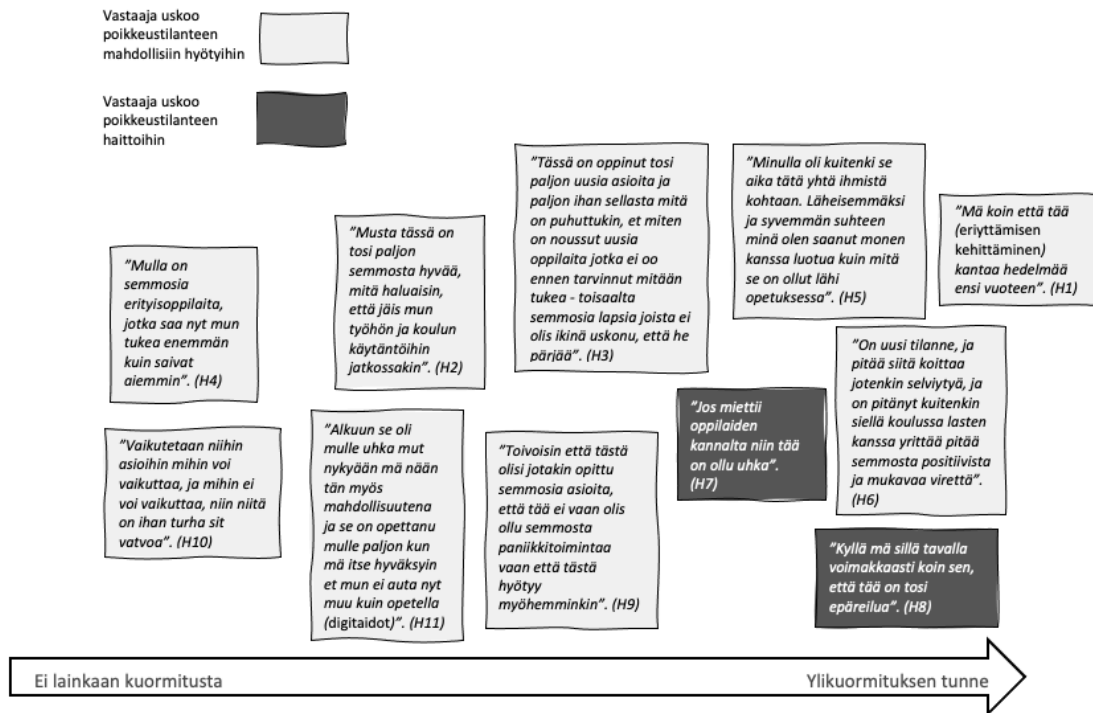
Hyväksyvän asenteen omaksumisen mainitsi kolme henkilöä, ja omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen tekeminen kaksi henkilöä. Yhden vastaajan ilmaisussa korostui, että työhön on ollut vaikea vaikuttaa.

## TAULUKKO 5. Kaikkien vastaajien ilmaisema pääasiallinen ajattelutapa tai asenne

PÄÄASIALLINEN AJATTELUTAPA (Vastaajien määrä)	Selite	Esimerkki ilmauksesta (Vastaaja)
Asennoituminen tilanteeseen väliaikaisena tapahtumana (5)	Tilanteen sietäminen koska tietää, että tilanne on ohimenevä	<i>"Tää on kuitenkin nyt vaan väliaikaista, kestäköön sitten vuoden tai puoli vuotta tai kuukauden, mutta kuitenkin. Kyllä toisenlainenkin arki jossain kohtaa on". (H7)</i> <i>"Eteenpäin sano mummo lumessa. Tämä on väliaikaista ja poikkeuksellista, tai ainakin mä toivon niin". (H5)</i> <i>"Tää on ollut mielenkiintoinen kokemus, mutta se on ihan hyvä, että tämä on kokemus, eikä pysyvä tilanne". (H3)</i>
Hyväksyvän asenteen omaksuminen (3)	Pyrkii vastaanottamaan haastavatkin tilanteet ja kääntämään ne positiiviseksi kokemukseksi	<i>"Vaikkei voi aina valita mitä sieltä tulee, niin voi valita suhteensa ja asenteensa niihin asioihin". (H11)</i> <i>"Tämmönen molempi parempi ajattelu on hyvä. Ottaa ne hyödyt mitä tilanteessa on. Sopeutuu ja tekee sen mikä on omissa käsissä". (H10)</i>
Omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen tekeminen (2)	Hyvinvointia parantavan oivalluksen käyttäminen voimavarana	<i>"Se on se tärkein oppi et tuntee miltä tuntuu olla levännyt ja palautunut ja herätä aamulla töihin hyvällä fiiliksellä". (H4)</i> <i>"Psykologi keksi mulle sellasen, että kun mä oon nyt etäkoulussa, ja mä oon nyt töissä omassa kodissa niin mä aina aamulla lähdän töihin kävellen". (H2)</i>
Tilanteeseen tyytymätön ajattelutapa (1)	Työhön vaikuttaminen koettu erittäin haastavaksi	<i>"Se on aika ylhäältäpäin määrätty, että mitä on tehty". (H8)</i>
Vastaajia yht. 11		

### Opettajien ajattelutapojen yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen

Opettajien ajattelutavan yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen (Kuva 4) koostui haastateltavien ajattelutavasta, eli siitä uskooko vastaaja etäopetusjaksossa olevan enemmän mahdollisia hyötyjä vai haittoja. Ajattelutapoja verrattiin kokemuksiin kuormituksen voimakkuudesta. Hyöty-ajattelutapoja oli yhdeksällä ja haitta-ajattelutapoja kahdella vastaajalla. Haitta-ajattelutavoilla vaikuttaa olevan yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Ajattelutavat jakautuivat kuormituksen voimakkuutta esittävälle janalle siten, että haitta-ajattelutapaa ilmaisseet vastaajat (H7 ja H8) kertoivat olleensa keskimääräistä kuormittuneempia. Hyöty-ajattelutavoilla ei vaikuttaisi olevan suoraa yhteyttä kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Hyöty-ajattelutapaa ilmaisseet vastaajat jakautuivat tasaisesti kuormituksen voimakkuuden kokemusta kuvaavalle janalle.



KUVA 4. Kaikkien vastaajien pääasiallinen ajattelutapa ja sen yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen.

## POHDINTA

Tässä haastattelututkimuksessa tutkittiin laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työnsä kuormituksesta ja palautumisesta sekä ajattelutavoista kuormitusta kohtaan COVID-19-pandemian aiheuttaman koulujen etäopetusjakson aikana. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millainen yhteys opettajien ajattelutavoilla tai asenteilla on kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. Tulosten mukaan kuormitus oli suurimmassa määrin emotionaalista, ja sitä koettiin voimakkaimmin etäopetusjakson alkuvaiheessa. Palautumisstrategioita, jotka pääosin olivat emotiokeskeisiä, käytettiin monipuolisesti ja niiden käyttöä lisättiin etäopetusjakson aikana. Ajattelutavoilla ja asenteilla vaikuttaisi tämän tutkimuksen perusteella olevan jonkin verran yhteyttä kuormituksen voimakkuuden kokemiseen: etäopetusjakson haitallisuuteen uskoneet opettajat kokivat olevansa keskimääräistä kuormittuneempia.

Tämä tutkimus osoitti, että etäopetusjakson aikana työskennelleillä laaja-alaisilla erityisopettajilla oli paljon yksilöllisiä kuormituskokemuksia. Tulos saa tukea Lazaruksen (1990) johtopäätösten kanssa, joiden mukaan yksilölliset erot kuormituskokemuksissa ovat merkityksellisiä, vaikka kuormittava tilanne olisikin

kaikille sama. Tulosten mukaan suurin osa kuormituksesta oli emotionaalisia, kuten turhautumista tai huolta, riittämättömyyttä tai uupumuksen tunnetta. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että laaja-alaisten erityisopettajien työhön liittyvät haasteet ovat samansuuntaisia kuin aiemmat tutkimukset opettajien työstä COVID-19-kriisiaikana: Wongin ja Moorhousen (2020) tulokset nostavat esille opettajien huolen oppilaiden hyvinvoinnista, ja Kimin ja Asburyn (2020) tuloksissa korostuu opettajien kokema epävarmuuden tunne. Tutkimuksen tulokset ovat myös kriisiajan ulkopuolella tehdyn Takalan ja tutkimusryhmän (2009) tutkimuksen tulosten kanssa samansuuntaisia: normaaliaikana laaja-alaisten erityisopettajien pääongelmia ovat ajankäytön haasteet, materiaalin puute, ja työn henkinen kuormittavuus. Tutkimuksen tulos osoitti, että opettajat kokivat työssä tapahtuneet muutokset, kuten oppilasmäärän äkillisen lisääntymisen, kaikista kuormittavimpina tekijöinä. Tämä tulos saa tukea aiemmasta opettajien työhön liittyvästä kuormituksen tutkimisesta, esimerkiksi Lazaruksen (1990) mukaan opettajan ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa kuormitusta tuo erityisesti päivittäiset vaatimukset, resurssit ja rajoitukset.

Palautumiskokemuksia ei voi täysin erottaa kuormituskokemuksista, vaan ne kuuluvat olennaisesti samaan lähestymistapaan. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien erilaisia palautumisstrategioita, ja niiden käyttämistä kuormitusta kohdattaessa. Tulokset osoittivat, että palautumisstrategioista käytetyimpiä olivat rentoutuminen ja psykologinen irrottautuminen, jotka ovat useissa tutkimuksissa todettu tehokkaiksi ja käytetyiksi palautumiskeinoiksi (esim. Sonnentag & Fritz, 2015). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan jokaisella opettajalla oli useita erilaisia palautumisstrategioita käytössään, ja suurin osa heistä lisäsi niiden käyttämistä etäopetusjakson aikana. Voimakkaampaa kuormitusta kohdattaessa lisättiin itselle tutun palautumiskeinon käyttöä, ja osa opettajista otti uuden palautumiskeinon käyttöön esimerkiksi irrottautuakseen työhön liittyvistä ajatuksista. Myös 3C-mallin palautumisosan mukaan (Herman ym., 2020) palautumisstrategioiden käyttämisen lisäämisellä pyritään pienentämään kuormituksen vaikutuksia. Sama ilmiö on löydetty myös Bakkerin ym. (2014) työn vaatimusten ja resurssien mallissa, jonka mukaan työn vaatimusten kasvaessa otetaan enemmän voimavaroja käyttöön. Selvä yhteys jää kuitenkin puuttumaan Hermanin ym. (2020) tutkimustulosten kanssa, jonka mukaan palautumisstrategiat säätelevät kuormituksen vaikutuksia. Tämän tutkimuksen tuloksista ei voida päätellä, että palautumisstrategiat säätelisivät kuormituksen voimakkuutta.

Etäopetuksen alkutilanteen arviointia tarkasteltaessa tulokset osoittivat, että suurin osa opettajista arvioi etäopetusjakson alussa tilanteesta olevan mahdollisesti hyötyä. 3C-mallin oletuksen mukaan opettajat, jotka suhtautuivat kuormitukseen myönteisinä mahdollisuuksina, kokevat vähemmän työkuormitusta (Herman ym., 2020).

Alkutilanteen arvioinnin oletus ei saanut tukea tämän tutkimuksen tuloksista, sillä esimerkiksi vastaajat, joka arvioivat tilanteen positiivisena haasteena tai mahdollisuutena, ilmaisivat kokeneensa ylikuormituksen tunnetta jossain vaiheessa etäopetusjaksoa. Pääasiallisia ajattelutapoja tarkasteltaessa tulokset osoittavat, että suurin osa vastaajista asennoitui tilanteeseen ohimenevänä tapahtumana, ja sietivät tilanteen, koska se oli kestoltaan väliaikainen. Hyväksyvää asennetta tai omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen käyttämistä voimavarana ilmaisseet vastaajat kertoivat kokeneensa keskimääräistä vähemmän kuormitusta. Tämä tulos on myös osittain samansuuntainen kuin Crumin ja tutkimusryhmän (2017) ajatus siitä, että ajattelutavat vaikuttavat kuormituksen voimakkuuteen. Myös Kim ja Asbury (2020) toteavat, että osa opettajista kykeni sopeutumaan etäopetukseen ja näkemään sen hyvät puolet – useimmat heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista kertoivat alkushokin jälkeen olevansa vähemmän kuormittuneita kuin aikaisemmin työssään.

Haitta- ja hyöty-ajattelutapoja tarkasteltaessa ilmeni, että etäopetusjakson haitallisuuteen uskoneet opettajat kokivat keskimääräistä enemmän kuormitusta. Tulos on vain osittain samansuuntainen 3C-mallin oletuksen kanssa, joka esittää yhteyden ajattelutapojen ja kuormituksen voimakkuuden välillä (Herman ym., 2020), sillä ne opettajat, jotka uskoivat etäopetusjaksosta olevan hyötyä, kokivat sekä lievää että voimakasta kuormitusta.

Tämä tutkimus esittelee uudenlaisen näkökulman opettajien työkuormitustutkimukseen ja osoittaa, että ajattelutavalla tai asenteella saattaa olla yhteys kuormituksen voimakkuuden kokemiseen. 3C-mallin oletus ajattelutavasta perustuu aktiiviseen mindfulness- tai tietoisuustaitojen harjoitteluun (Herman ym., 2020). Jatkotutkimuksessa mallia tulee tarkentaa liittämällä ajattelutapoihin laajempi valikoima tietoisuustaitojen kaltaisia yksilöllisiä palautumiskeinoja, kuten omaa hyvinvointia parantavan oivalluksen käyttämistä voimavarana. Keskeistä on, miten opettajien ajattelutapoja voidaan kehittää suotuisammiksi tai tehokkaammiksi niin, että ne vaikuttaisivat heidän kokemaansa kuormitukseen sitä vähentäen. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että erilaisia palautumisstrategioita ja ajattelutapoja voidaan opettaa (mm. Bakker ym., 2014; Herman ym., 2020; Jennings ym., 2019).

Tulevaisuudessa onkin oleellista lisätä opettajien työhyvinvointia tarjoamalla enemmän tehokkaita toimenpiteitä opettajien palautumisen tueksi.

### **Tutkimuksen rajoitukset**

Tulosten yleistettävyyttä ajatellen on muistettava, että harkinnanvaraisella otannalla valikoitu näyte ei edusta perusjoukkoa. Tulokset kohdistuvat vain pieneen joukkoon laaja-alaisia erityisopettajia, eikä tuloksista syntyviä johtopäätöksiä voida yleistää kaikkiin laaja-alaisiin erityisopettajiin. Tutkimusasetelmaltaan tämä tutkimus oli poikkileikkaustutkimus. Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon yksilöllisyys, eli vaikka ympäristössä oleva tilanne olisi sama kahdella opettajalla, heidän uskomuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään kohdata haasteita tai kuormitusta voi olla täysin erilainen ja johtaa eri kokemuksiin. On myös tärkeää huomata, että vaikka suurin osa haastatelluista opettajista koki ylikuormitusta jossain vaiheessa etäopetusjakson aikana, osa ei kokenut kuormitusta lainkaan. Saadaksemme lisää tietoa, tulevassa tutkimuksessa voisi hyödyntää kokemusten tutkimisen lisäksi ilmiön tarkempaa mittaamista ja esimerkiksi käyttämällä teknologiaa fysiologisten muutosten havaitsemista.

Tämä tutkimus toi uutta tietoa opettajien kokemasta kuormituksesta COVID-19-pandemian aiheuttaman etäopetusjakson ajalta. Laaja-alaiden erityisopettajien hyvinvointiin tulee löytää uusia käytänteitä, jotka parantavat opettajien palautumista työkuormituksesta. Työmäärää kannattaa tarkastella, keskustelutuen tarvetta tulee kartoittaa, ja palautumiseen kannattaa rohkaista. Mahdollisessa tulevassa kriisitilanteessa oleellista on, miten laaja-alaiden opettajien työhön ja työstä palautumiseen voitaisiin vaikuttaa ennen kuin kuormitus kasvaa liian suureksi.

- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A. & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30(4), 379–395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources Model: Challenges for Future Research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2). <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 391–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>
- Eddy, C. L., Herman, K. C. & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B. & Lushington, K. (2018). Non-Work Time Activities Predicting Teachers' Work-Related Fatigue and Engagement: An Effort-Recovery Approach. *Australian Psychologist*, 53(3), 243–252. <https://doi.org/10.1111/ap.12290>
- Goh, Y. W., Sawang, S. & Oei, T. P. S. (2010). The Revised Transactional Model (RTM) of Occupational Stress and Coping: An Improved Process Approach. *Australian & New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 3(1), 13–20. <https://doi.org/10.1375/ajop.3.1.13>



- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23(7), 1302–1316.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Herman, K. C., Reinke, W. M. & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes: *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.  
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E. & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13–22. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
- Kim, L. E. & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, n/a <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1111/bjep.12381>
- Klingberg, T. (2008). *The Overflowing Brain: Information Overload and the Limits of Working Memory*. Oxford University Press USA – OSO.

- Krajewski, J., Wieland, R. & Sauerland, M. (2010) Regulating strain states by using the recovery potential of lunch breaks. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(2), 131–139. <https://doi.org/10.1037/a0018830>
- Kühnel, J., Zacher, H., de Bloom, J. & Bledow, R. (2017). Take a break! Benefits of sleep and short breaks for daily work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 481–491. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1269750>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1)
- Lämsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. *OAJ:n julkaisusarja* 5:2018. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (toim.) *Handbook of work and organizational psychology* (2. painos). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis. 5–33.
- Ragnarsdóttir, G. & Ásgeir Jóhannesson, I. (2014). Curriculum, crisis and the work and well-being of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 24–45. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24045>
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-

- 19-etàkouluaijana: ”Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla.”  
*Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 30(3), 12–32.
- Sianoja, M., Kinnunen, U., de Bloom, J., Korpela, K. & Geurts, S. (2016). Recovery during lunch breaks: Testing long-term relations with energy levels at work. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 1(1), 7.  
<https://doi.org/10.16993/sjwop.13>
- Siltaloppi, M., Kinnunen, U. & Feldt, T. (2009). Recovery experiences as moderators between psychosocial work characteristics and occupational well-being. *Work & Stress*, 23(4), 330–348. <https://doi.org/10.1080/02678370903415572>
- Sonnentag, S. & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 72–103. <https://doi.org/10.1002/job.1924>
- Sonnentag, S. & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/13594320500513939>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Talidong, K. J. B. & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine Teachers’ Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 573–579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-10 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28(2), 189–199.  
<https://www.learntechlib.org/primary/p/215995>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11.painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. UNESCO. <https://en-unesco-org.libproxy.helsinki.fi/covid19/educationresponse/consequences>

Valtioneuvoston tiedepaneeli. (2020). COVID-19-kriisin haitallisten vaikutusten ehkäiseminen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Tiedepaneelin vastaukset valmisteluryhmän kysymyksiin. (*Valtioneuvoston COVID-19-tiedepaneelin raportti* 1.6.2020, s. 115).

[https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/VNK\\_Tiedepaneelin\\_raportti\\_200601.pdf/b3c837ba-02a1-693b-ccf5-fbdada481c01/VNK\\_Tiedepaneelin\\_raportti\\_200601.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf/b3c837ba-02a1-693b-ccf5-fbdada481c01/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf)

Virtanen, A., Perko, K., Törnroos, K., de Bloom, J. & Kinnunen, U. (2019). *Erilaisten taukojen merkitys työkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla*. Tampere University, Tampereen yliopisto.

Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2020). The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong Teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 649–655. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1776523>